Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8470427
Centre d'intérêt: 060

Angenot, Pierre.

Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation : positions préliminaires pour une analyse discursive / Pierre Angenot. -- Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, 1983.

42 f. ; 28 cm. -- (Monographies des sciences de l'éducation ; v. 2 no 2)

Bibliogr.: f. 27-42.

Descripteur(s): *Philosophie de l'éducation *Objectifs d'éducation *Histoire de l'éducation *Réforme scolaire

Identificateur(s) de sujet: *Révolution tranquille

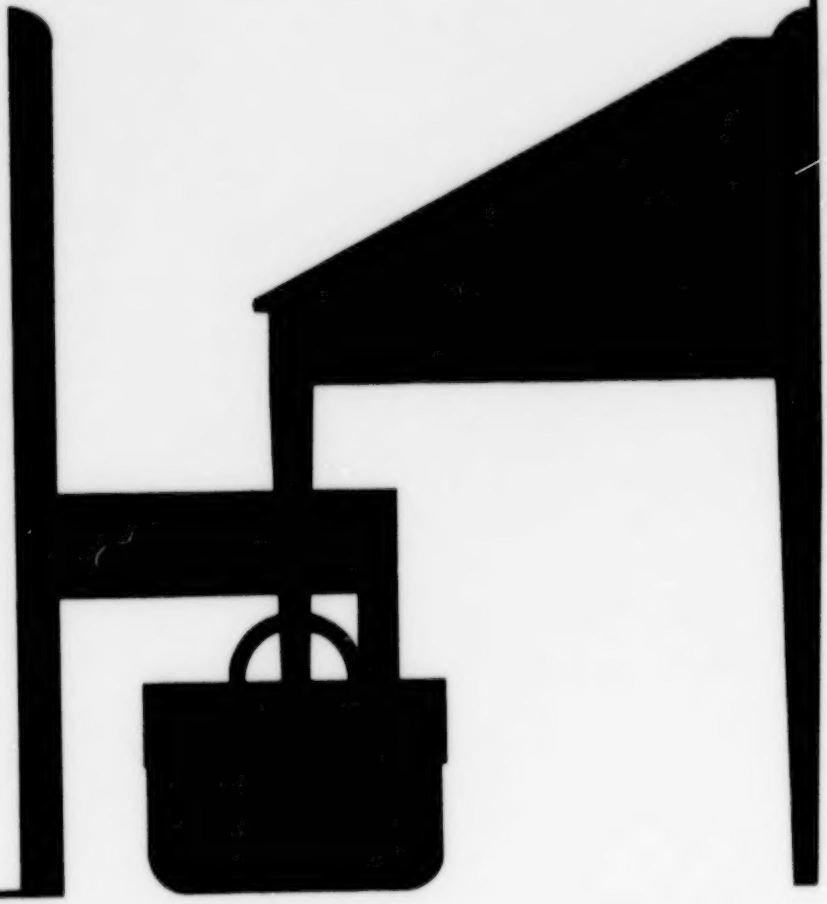
Dans le contexte des transformations qui ont marqué le Québec depuis une vingtaine d'années dans ses assises, ses valeurs, ses déterminations et ses orientations majeures, le présent travail de réflexion porte sur l'éducation. Ce secteur de la vie québécoise a été soumis à de profonds changements touchant l'orientation globale et la philosophie du système scolaire, ainsi que les aménagements structurels des formes de son implantation. L'auteur tente de brosser un portrait plus précis des tendances dominantes qui ont constitué des faits porteur d'avenir, dans un domaine qui devrait refléter les mouvements de regénérescence et de rénovation des mentalités que suscitaient dans toute la population les horizons ouverts par la Révolution tranquille.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - UQTR
Programme(s) de subvention - FCAC

EDUQ 8470427

Université du Québec à Trois-Rivières

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



EDUQ 8470427

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

Vol. II no 2 mai 1983

REVOLUTION TRANQUILLE, COPERNICIENNE, DIALECTIQUE EN EDUCATION. POSITIONS PRELIMINAIRES POUR UNE ANALYSE DISCURSIVE.

Pierre Angenot, professeur
GROUPE EDIPEQ

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

REVOLUTION TRANQUILLE, COPERNICIENNE, DIALECTIQUE EN EDUCATION. POSITIONS PRELIMINAIRES POUR UNE ANALYSE DISCURSIVE.

Pierre Angenot, professeur
GROUPE EDIPEQ

Août 1980

«Jusqu'à une époque assez récente toutes les sociétés humaines reconnaissaient la nécessité d'une réflexion sur les fins et les fondements. Arts, littérature, science, philosophie exprimaient ce souci. Cette réflexion, polymorphe et traversée de contradictions internes et de querelles, n'était jamais le pur double verbal des activités du corps social, l'exigence du vrai s'y combinait avec les intérêts et les désirs du moment. Deux postulats demeuraient constants: le premier est que l'interrogation des hommes sur la signification de leurs activités a elle-même une signification; le second est que cette signification possède par elle-même une valeur, et même une valeur éminente. Or, nous avons affaire aujourd'hui à une société qui se veut délibérément aveugle et machinale... Les deux seules formes d'activité intellectuelle qui sont tolérées dans la société de masse sont la pure technique (le règne des spécialistes) et la curiosité pour le bizarre. Pas de place pour la philosophie. Deux symboles animaux pour ce monde: le mouton et l'ornithorynque... Naguère encore le penseur ou l'artiste pouvait être inquiété et persécuté pour ce qu'il disait; aujourd'hui il doit être annulé comme tel, avant toute parole... Pour dissimuler cette tentative de décervelage, et en même temps la diffuser dans les masses... l'idéologie du bonheur moyen s'est découvert un paravant merveilleux: la science. Il va sans dire que la science, entendue strictement, n'a rien à voir avec la pensée machinale, et qu'elle ne doit d'échapper, provisoirement, aux sarcasmes et aux démolitions dont la philosophie, les lettres et l'histoire sont accablées, qu'aux conséquences techniques qui en découlent et qui permettent, si toutefois on cache le pris payé, de créer l'illusion d'un réel vraisemblable et futur pour le désir de bonheur.

Si la mécanique de l'annulation va jusqu'au bout de sa logique interne, elle supprimera tout enseignement de la philosophie. On devine aisément comment elle s'accomplira dans les universités, à la faveur d'ambiguités dont beaucoup trop d'entre nous acceptent les poisons... Pour la société contemporaine nous (les philosophes) sommes des personnages ridicules, inefficaces et périmés. Nous laisserons dire et nous travaillerons».

Pierre Trotignon

Parler de Durkheim sans parler de la Troisième République, c'est parler d'un zombi.

Marcel Rioux.

Car j'ai découvert une grande vérité. A savoir que les hommes habitent, et que le sens des choses change pour eux selon le sens de la maison. Et que le chemin, le champ d'orge et la courbe de la colline sont différents pour l'homme selon qu'ils composent ou non un domaine.

A. De saint-Exupéry.

Ce qu'une tradition plusieurs fois millénaire n'a jamais, assurément, laissé de nous rappeler, notre XXe siècle finissant nous le confirme avec éclat et d'une manière péremptoire: l'éducation, cette entreprise délicate entre toutes, est une exigence fondamentale d'engagement constitutive de l'être humain, de sa formation et de son développement dans l'acception la plus large. Les bouleversements accélérés qui atteignent aujourd'hui en profondeur toutes les dimensions de la vie quotidienne retentissent immédiatement et sans appel sur les visions coutumières, sur les représentations les mieux assurées de cette tâche, de cette responsabilité essentielle, pour continuer de les travailler sans relâche au point de les conduire quelquefois même aux conclusions voire aux pratiques les plus contradictoires. Animée par l'urgence des défis et l'ampleur des enjeux qui ouvrent ses horizons et soutiennent ses visées, l'éducation paraît bien devoir constituer désormais l'épicentre de nos remises en question les plus radicales et, plus avant sans doute, l'objet privilégié d'une «sismologie de notre civilisation».

Le propos de notre recherche s'inscrira strictement dans le cadre québécois, c'est-à-dire dans le contexte d'une société qui comme tant d'autres dans le monde occidental, mais à coup sûr plus soudainement et surtout plus abruptement, se voit depuis une bonne vingtaine d'années transformée dans ses assises, ses valeurs, ses déterminations ainsi que ses orientations majeures.

L'enchevêtrement complexe de ces processus de croissance et de mûrissement individuel et collectif propres au Québec se reconnait volontiers sous l'appellation historique de Révolution tranquille par laquelle les observateurs les mieux avertis ont choisi d'abord de désigner une certaine «mutation en douce», cette espèce d'enfièvrement en raz-de-marée dégageant de puissants remous dans un climat de calme relatif (le terrorisme politique y a scellé sa marque) pour orchestrer avec continuité et en profondeur le déploiement d'une extraordinaire panoplie de changements socio-culturels et politiques de grande envergure et d'une portée considérable; mais aussi d'attester que ceux-ci ne cessent de tirer leur dynamisme, leur signification et leur consistance d'une conscience progressivement plus aiguë, plus affirmée du sentiment d'appartenance nationale qui les accompagne intimement et qui surgit à toute occasion de façon manifeste:

> «La réalité positive de la nation, dans sa signification profonde, pose le problème philosophique du lieu de l'homme, de l'incorporation des valeurs humaines dans un champ historique, de l'incarnation de l'esprit dans un espace social déterminé, de l'identification de la personne dans une communauté profonde d'appartenance, de l'expression culturelle d'une économie d'une politique et d'une société particulière, de la formulation de projets et de finalités à même les solidarités les plus vitales d'une collectivité». (1)

Frappé dans cette formule vigoureuse dont la concision n'a pas manqué de recueillir l'essentiel, ce projet de société globale d'orientation nationaliste presse avec chaleur tout un peuple à s'engager sur la voie d'une immense expérience d'habiter, vaste entreprise géopolitique de portée métaphysique qui entend bien fonder l'accomplissement concerté d'une destinée de son choix sur le renouement organique avec les dimensions les plus fondamentales de l'existence humaine. De ce point de vue, en effet, «habiter un monde, un pays, une maison c'est fondamentalement la même chose, comme l'observait Fernand Couturier dans un bref essai sur la réhabilitation de la culture. C'est ouvrir et aménager un espace pour le temps de la vie». (2) Au creux de cette réflexion décèlera-t-on alors l'écho d'une méditation de Fernand Dumont

hanté quelque dix années plus tôt par la même interrogation lancinante?: «habiter le monde, ce fut peut-être d'abord un long cri jeté dans une nuit sans frontières, comme celui qui vient encore au promeneur égaré dans les bois. Puis ce fut sans doute aussi la lente récupération des articulations de ce cri et des rivages qu'il tentait d'atteindre». (3) On ne pouvait décidément mieux réussir à évoquer ce creuset d'une collectivité, emmurée aux confins de la solitude et de l'isolement, où dans une même flambée d'effervescence s'élaborent un langage de reconnaissance et d'affirmation ainsi qu'une ferme détermination à prendre place au yeux de tous.

Il s'en faut donc de beaucoup que sous la plume des penseurs québécois tout à la fois acteurs enthousiastes et témoins perspicaces d'une quête de l'identité commune sur le mode de l'enracinement, le recours à cette métaphore d'allure anthropologique trahisse une complaisance au goût du jour ou même le simple divertissement d'un exercice de style. Car dans la négligence des consignes de vigilance, une torpeur insouciante s'était installée, puis trop longtemps prolongée elle avait, on pourra aisément s'en persuader, distillé un sentiment d'absence, d'inexistence et bientôt de dépossession de soi. (4) Il importait donc afin d'y remédier, de secouer sans délai cette léthargie et de se recomposer une personnalité d'attaque en redistribuant par tout le paysage les forces d'une vitalité séminifère en attente. Bref, il fallait de toute urgence «recharger les institutions» puisqu'aussi bien «lorsque celles-ci sont devenues des maisons vides, elles font écran aux valeurs». (5) Martin Heidegger assurément déjà avait, de longue date, contribué à fournir ses lettres de noblesse philosophique à cette manière d'appréhender le monde: «être homme veut dire habiter... c'est seulement quand nous pouvons habiter que nous pouvons bâtir». (6) Le sens, mais aussi on le sait, les ambiguités des enjeux de toutes les tentations nationalistes s'y trouvent discrètement inscrites en filigrane: s'interpeller dans l'oeuvre commune d'un pays à construire contribue sans conteste à alimenter substantiellement les raisons de vivre en ouvrant sur de formidables horizons d'aventure la périlleuse

dialectique de l'héritage et du projet. Mais à tout prendre, rompre avec l'unanimité des certitudes confortables pour revivifier ses racines, conjuger au présent le pluralisme assumé des dynamismes, des angoisses, des tiraillements et des espoirs pour les propulser vers un avenir à choix et à cohérences multiples, en un mot chercher en toutes circonstances à tirer le meilleur parti du jeu réciproque de l'empreinte à condenser et de l'emprise à assurer c'est, pour une société qui se fait, consentir pour de bon aux engagements, aux risques et aux renoncements inévitables que lui prescrira sa propre philosophie de l'histoire de la modernité.

Nous avons choisi de concentrer nos efforts d'investigation et d'exploration dans le domaine de l'éducation.

Ce secteur de la vie québécoise a été soumis depuis le début des années 60 et en moins de dix ans à de profonds changements touchant l'orientation globale et la philosophie du système scolaire mais aussi les aménagements structurels des formes de son implantation. De toute évidence, nous sommes ici en présence d'une clé majeure des enjeux pour cette société qui s'est vue contrainte d'opérer la transition brusque d'une mentalité dite «agriculturiste» (héritage du XIXe siècle) et immobiliste, aux exigences fort complexes d'un monde soumis à l'industrialisation et dans la même foulée aux pressants appels en sens divers des développements postindustriels en marche. Le moment est donc venu de tenter de brosser un portrait quelque peu plus précis des tendances dominantes qui ont constitué alors pour le Québec ce que les spécialistes de la prospective appellent communément des faits porteurs d'avenir.

Au terme d'une patiente germination la Révolution tranquille avait consisté, comme le sociologue Guy Rocher l'a amplement mis en lumière, dans une prise de conscience fulgurante, dans une mutation

essentiellement culturelle («discussion autour des idées d'autorité, de liberté, de développement économique et culturel, de déconfessionnalisation et de sécularisation de la société, d'Etat socialiste») (7), idéologico-politique (rupture avec la vision d'un pays «unanimement chrétien et catholique, à vocation missionnaire, chargé de témoigner de la vérité de l'Eglise catholique dans un continent à majorité protestante»; recours à certains modèles colonialistes pour interpréter «la dépendance économique du Québec, la pauvreté collective des francophones, le bas niveau de scolarisation de la majorité francophone, la faible capacité d'analyse du nationalisme traditionnel»; émergence d'un nouveau langage, «un nouveau mode d'analyse sociale d'inspiration plus ou moins marxisante et socialisante») (8); et aussi morale au sens large «l'acceptation de l'idéologie du changement»... «imprégnation du Québec par la civilisation américaine»; la rupture avec «toutes les formes d'autorité qu'on considérait comme nécessairement sacrées - l'autorité relevait d'une sorte d'ordre divin dont elle était le garant et le gardien»; enfin «la liberté retrouvée ou réclamée - religieuse, morale, pédagogique, civique judiciaire, littéraire, artistique») (9). Le rappel encore très sommaire de ces références contextuelles d'éclairage minimal, esquisse cependant avec une cohérence suffisante la vision d'ensemble susceptible de fournir à notre problématique un relief plus circonstancié.

Car même si elle s'est déroulée suivant les normes d'une logique propre à une entreprise de premier plan, la grande réforme des années 60 en éducation, il ne faut jamais le perdre de vue, n'en a pas moins noué des liens de solidarité étroits et continus avec le mouvement de ces forces qui s'affairaient à remodeler le visage de la collectivité et qui par conséquent ont tissé au fil de cette rénovation, ses perspectives de pleine intelligibilité:

> «Les ténors de la Révolution tranquille se sont tôt mis à la tâche pour transformer cette société qui avait duré pendant des décennies en perpétuant des vérités et les institutions héritées mais qui, après la deuxième grande guerre,

> manifestait des signes d'insatisfaction et de contestation. Faute de pouvoir et de vouloir s'attaquer de plein fouet aux problèmes posés par la dépendance politique et économique, le gouvernement décida de réformer le système d'éducation, dans l'espoir que les mentalités réformées et les connaissances techniques acquises permettraient aux nouveaux citoyens de transformer durablement la société». (10)

De fait, alors qu'elle est considérée habituellement pour une part comme le reflet, le lieu naturel des retombées et des effets provoqués par un changement radical des orientations de la vie collective, l'éducation s'apprêtait à devenir bientôt, sous la poussée de l'immense effort de gestation entrepris dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (dite Commission Parent, 1961) le point d'appui par excellence, le centre de gravité des investissements où se forgeraient les outils pour assurer non seulement la mise en place d'un nouveau système d'enseignement, mais également pour tenter de condenser et d'orienter vers des objectifs contraints de combiner paradoxalement le rattrapage et le développement avancé, les mouvements de régénérescence et de rénovation des mentalités que suscitaient dans toute la population les horizons exaltants ouverts par la Révolution tranquille. Cet important extrait d'une analyse devenue classique en fait foi avec éloquence:

> «L'histoire a fait que, pendant plusieurs décennies, le Québec, pour résister à l'envahissement des cultures et des sociétés avoisinantes, a dû développer une idéologie de conservation et mettre tout en oeuvre pour préserver sa culture (religion, langue, traditions); il en était même venu à idéaliser la société traditionnelle (rurale, agricole) et toutes les valeurs qui s'y rattachaient. De telle sorte qu'au moment de la mise sur pied de la Commission Parent, la contradiction fondamentale de la société québécoise était la suivante: bien qu'ayant toutes les apparences d'une société industrialisée et urbanisée, elle n'en conservait pas moins une culture largement traditionnelle. Le Québec vivait un type de société et en valorisait un autre. Le grand mérite du Rapport Parent nous semble être la tentative qu'il a faite pour instituer et établir un système d'éducation qui corresponde à ce que le Québec était devenu en fait. Le Rapport Parent montrait que le système d'éducation ne répondait plus aux impératifs du temps et ne cadrait pas avec ceux que commandait la société

> industrielle que le Québec était devenu. En d'autres termes le Rapport Parent jouait à la fois sur trois types de société; il devait tenir compte des valeurs et des pratiques de la société traditionnelle sur lesquelles les milieux d'éducation continuaient de s'appuyer, tenir compte de la société industrielle dans laquelle le Québec était existentiellement entré tout en tenant compte également de la société de demain (société bureaucratique de consommation dirigée) dans laquelle les Québécois s'engageaient. Les débats et les résistances auxquels ont donné lieu ce Rapport prouvent assez que c'est du côté des valeurs et des structures traditionnelles que le bât blessait le plus». (11)

Au vrai, les évènements majeurs qui balisent la genèse et le processus parachevant la mise en oeuvre du nouveau système scolaire sont bien connus. La création du Ministère de l'éducation (1964) en lieu et place de l'Ancien secteur de l'instruction publique du Ministère de la jeunesse (dirigé dès 1960 par Paul Gérin-Lajoie) précédait de peu la fameuse «opération 55» qui visait à établir autant de Commissions scolaires régionales responsables de l'organisation de l'enseignement secondaire. (12) Puis la création des premiers Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) ne tarda guère (1967). Par la suite, entre autres raisons pour assurer l'accès au niveau supérieur de cette population nouvellement scolarisée et afin de garantir un regain de cohésion et de vitalité à la formation et au perfectionnement continu des personnels enseignants et administrateurs destinés à oeuvrer dans ces nouveaux aménagements institutionnels, l'Université du Québec voit le jour (1969) et déploie un réseau d'unités constituantes qui, lui aussi, s'implantera rapidement sur tout le territoire. (13) Au demeurant, du point de vue d'un niveau d'analyse qui cherche à dépasser le répertoire historique et la chronologie des faits, il apparaît qu'à travers cette enfilade de décisions absolument capitales pour le développement collectif, se noue en triptyque une «révolution copernicienne» de grande envergure. (14)

Le premier volet circonscrit les principes de l'éthique et de la politique générale du développement social. C'est en effet la prise en compte d'une exigence fondamentale de démocratisation de l'enseignement

qui conduit à confier massivement à l'Etat une responsabilité jusqu'alors réservée presqu'exclusivement au secteur privé, c'est-à-dire concentrée et maintenue pour l'essentiel entre les mains du clergé. Après avoir renoncé à assurer la promotion socio-économique en misant sur les vertus traditionnelles de l'élitisme, le défi consistera donc à concevoir et à mettre en forme les modalités d'un réseau scolaire propice à l'instauration dans sa plus vaste étendue d'un règne du droit à «l'égalité des chances» pour l'ensemble des citoyens (enfants et adultes) tout en cherchant à neutraliser effectivement les facteurs susceptibles de faire obstacle à l'exercice de ce droit. (15) La limite d'âge minimal de la fréquentation de l'école ayant été portée à seize ans (1961), les efforts consentis en vue d'atteindre ces généreux objectifs devaient produire en l'espace de quinze ans des effets pour le moins quantitativement spectaculaires. (16)

Le deuxième volet de cette révolution copernicienne consacre le renversement qui s'est produit au sein même de la représentation de l'organisation scolaire. Conjugué aux bouleversements socio-culturels introduits par la Révolution tranquille (et au nombre desquels la dite démocratisation de l'enseignement figure en bonne place) le brusque passage du Québec de l'état relativement stable et homogène à celui d'une collectivité où l'on cherche à conquérir un pluralisme des fondements encourage tout naturellement les individus et les groupes à prendre la parole avec une détermination et une vigueur accrues sur un registre où, a priori, dans le sillage de nouveaux rapports de forces modelés par une éthique des compromis provisoires et de la précarité des choix, des demandes de toutes espèces entendront se voir satisfaites d'une manière qui assure la prise en considération de leurs dimensions personnelles, et où des revendications prétendront se faire valoir sur un ton qui requiert une reconnaissance plus spécifique du bien fondé de leurs discours. Par conséquent pour réussir à concerter adéquatement les efforts d'éducation dans une société gagnée et travaillée jusque dans ses moindres ramifications par des paradigmes relativistes et indéterministes, il importait aux institutions

d'enseignement d'opérer la transition d'un mode de fonctionnement de type newtonien à un autre, de type quantique comme le suggère cette formule originale:

> «Le système scolaire devra répondre à une multiplicité d'attentes et d'aspirations, accueillir une grande diversité de talents et d'intérêts, ce qui obligera à maintenir un réseau complexe et enchevêtré de parcours différents. On pourrait dire que l'ancien système scolaire était de type newtonien: l'élève sélectionné parcourait une orbite simple et prédéterminée dont il connaissait les étapes et le terme. Le nouveau système scolaire d'aujourd'hui et de demain est plutôt de type quantique, c'est-à-dire qu'il fait penser à la théorie des quanta en ce qu'il lui faut permettre à une grande quantité de sujets de poursuivre chacun sa trajectoire dans des directions multiples et souvent imprévisibles». (17)

L'analogie empruntée au domaine de la physique contribue fort heureusement à éclaircir ce point essentiel: à savoir que la substitution d'un modèle d'opération linéaire au profit d'une approche réticulaire témoigne de l'effort sans cesse renouvelé pour faire prévaloir la dimension proprement et pleinement éducative sur une ambition plus strictement scolaire que le nouveau système d'enseignement avait nourri, en toute légitimité, au moment de sa mise en place, mais qui n'en constituait pas moins tout à la fois la limite ainsi que la source d'un risque perpétuel d'enlisement. (18) En fin de compte, dès l'instant où ce polymorphisme tentaculaire de l'organisation a prétendu se porter garant de la polyvalence d'itinéraires et de services commandés de prime abord par les destinataires eux-mêmes, il a inauguré à sa manière une sorte d'«inversion des institutions» dans une perspective voisine de celle que préconisait Ivan Illich, (19) en incitant l'école (qu'un slogan à la mode s'empressa alors d'étiqueter «milieu de vie») à se plonger effectivement au coeur de la quotidienneté afin d'y puiser sa substance, d'engager par là même un dialogue critique et formateur avec les innombrables aspects de la réalité environnante (20) et surtout de faire apprendre à conjuguer au présent les ressources de la tradition avec les exigences constitutives du monde de demain.

Le troisième volet recouvre le vaste domaine de la «révolution copernicienne» en pédagogie. (21) Inaugurée au tout début du siècle par des pionniers européens (Ferrière et le BIEN, Claparède, Bovet, Freinet, Piaget...) et américains (John Dewey et les tenants de la «progressive éducation»), cette nouvelle approche des pratiques éducatives renverse la perspective traditionnelle de l'enseignement centré sur le discours et l'autorité du maître ainsi que leurs supports techno-institutionnels, au profit d'une démarche fonctionnelle c'est-à-dire éminemment respectueuse de cheminements d'apprentissage orientés par l'éventail des besoins, des intérêts et des aspirations que l'étudiant prend avantage à identifier puis à rendre manifestes en imprimant un rythme de son choix au déroulement de sa formation. Fondée en particulier sur l'urgence de dénouer le paradoxe structurel d'un «enseignement de masse personnalisé», la nécessité pour le Québec de se rendre beaucoup plus perméable que par le passé (22) à cette diversité prodigieusement foisonnante de courants et d'expériences d'innovation pédagogique en provenance de l'étranger (mouvements dits de l'éducation nouvelle et des méthodes actives) et cela tout en s'employant à y dessiner la physionomie de ses orientations et de ses contributions propres, cette nécessité donc provoque ici encore la mise en concurrence voire le télescopage des exigences d'un certain rattrapage avec celles que doivent voir satisfaites les tendances critiques multidirectionnelles d'un développement psychologique, social et économique de nature postindustrielle. Nombre d'experts n'ont pas manqué de s'en apercevoir pour faire observer qu'«au moment où le Québec procédait à une réforme depuis longtemps attendue, dans l'Occident tout entier de nouveaux changements culturels incitaient à modifier les systèmes d'éducation. De sorte que le Québec s'est trouvé obligé à la fois de tenter de se mettre à jour par rapport aux retards de son système scolaire et de participer à un vaste mouvement pédagogique occidental où il était mal préparé à prendre sa partie». (23)

Dans ce contexte (dès 1966) c'est la notion d'ouverture, issue de la biologie, de l'esthétique, de la théorie de l'information et de l'épistémologie, et prise d'abord dans toute sa généralité, qui va tracer les lignes directrices de nombreux efforts de rénovation d'une psycho-pédagogie soucieuse désormais de tirer le meilleur parti humain de la mouvance et de l'indétermination propres aux situations d'apprentissages inconditionnellement respectueuses des dynamismes de la vie:

> «Une expérience profonde permet à l'homme rompu à l'imprévu de cheminer dans le devenir d'une culture ouverte, de relever le défi que lui pose l'effondrement des systèmes et des doctrines. Certes, l'homme qui fait cet apprentissage marche toujours vers l'équilibre, mais il sait que cet équilibre sera rompu parce que c'est la loi même de la vie... Autant le déterminisme newtonien et le transformisme ont suscité de nouvelles pédagogies (celle de Herbart par exemple) autant l'art d'aujourd'hui, précédant la théorie de l'information, nous apparaît comme le fondement par excellence d'une pédagogie ouverte ... Quand nous appliquons ce concept à la pédagogie, nous proposons en fait une analogie fonctionnelle. Bien entendu le processus de l'éducation même est ouvert... La vie plonge l'être humain dans l'imprévisible et le discontinu. Alors pourquoi l'enfant devrait-il apprendre suivant des méthodes différentes de celles de la vie?» (24)

On pouvait donc s'attendre à ce qu'au delà du progrès continu, des cheminements individualisés, de la promotion par matières et options, le nouveau «réalisme» pédagogique qui se réclame à grands cris de cette philosophie de la vie, déborde largement le cadre scolaire traditionnel et se répande avec succès dans tout le territoire par la mise en oeuvre de projets d'éducation populaire et de formation des adultes. Tels furent donc Tevec, Sésame, Multi-Média, l'Opération Départ, etc... (24 A)

Mais à l'occasion précisément des confrontations avec des situations concrètes et conflictuelles, la notion d'ouverture, dans le mesure où elle s'est proposé de servir de fondement à des pratiques éducatives spécifiques, a été appelée à clarifier son contenu et ses modalités d'application en recourant à l'une ou l'autre des théories en vigueur ou en y proposant des réaménagements.(25) Or, dès l'instant où, pour

gagner en cohérence, en efficacité et en profondeur elle aboutit à préciser une interprétation particulière des comportements souhaitables qu'elle aspire à faire reconnaître, elle se charge de valeurs et, par le contraste de la distanciation, elle révèle et confirme au sein même de la vie l'existence de différences considérables dans les conceptions de la vie, et partant, de la pédagogie. Ainsi, envisagées strictement en elles-mêmes, les notions d'ouverture et de fermeture se trouvent par conséquent, impuissantes à fonder une analyse critique des pratiques pédagogiques à moins que peine soit prise de dégager les postulats et les articulations implicites de la représentation de la «vie» et de ses enjeux à laquelle nous sommes invités à adhérer ou à renoncer. (26) Il est décidément fort difficile de chercher à établir le bienfondé de nos choix et de nos engagements particuliers sur l'unanimité formelle d'un principe général, sans trahir aussitôt un besoin d'alibi.

Le dépliement des pans de cet imposant triptyque, destinés chacun à cerner, à ramasser l'essentiel d'une dimension de cette «révolution copernicienne», a dévoilé en cours de route les relations d'interdépendance qui les relient naturellement ainsi que leurs apparentements intimes avec les forces motrices de la Révolution tranquille. Dans le seul domaine de l'éducation le projet s'annoncait bien comme devant être d'une ampleur considérable. Or, c'est justement pourquoi il peut être utile de se pencher quelques instants sur les sources d'un certain désarroi, de multiples déconvenues et déceptions au sujet du déroulement d'un aussi vaste programme dont on savait, somme toute, fort bien qu'il ne pouvait être parfaitement rempli en si peu de temps.

Il se trouve, en effet, qu'un certain fléchissement du début des années 70, qui a atteint en particulier le domaine de l'éducation et dont le mouvement a été identifié par de nombreux observateurs de la scène sociale et politique, traduirait moins l'essoufflement ou l'épuisement d'énergies amplement disponibles que l'absorption massive de ces dynamismes transformateurs par des intérêts étrangers aux objectifs d'affirmation de soi et de souveraineté profondément inscrits dans la trame de ces changements sociaux et culturels; plus avant même, il traduirait l'effet d'une tentative de récupérer des forces au profit d'un néo-conservatisme répressif qui sous le couvert d'une certaine conception de la croissance s'arroge vigoureusement le monopole de l'interprétation des fins qu'elles doivent conduire à atteindre:

> «Dix ans plus tard, tout se passe comme si le balancier oscillait dans l'autre sens et qu'on soit tout bonnement revenu à la plus pure rationalité économique et que l'alerte des années 60 étant passée, on revient au «business as usual». Les systèmes d'éducation et les conceptions de la bonne vie et de la bonne société s'en trouvent modifiées et dans bien des milieux on prononce le mot de tous les hommes d'ordre: «finies les folies!» Tout cela veut-il dire que les contradictions surtout culturelles qui, dans les années 60, avaient provoqué contestations et réformes se sont résorbées et qu'il ne s'agissait que d'effets de surface? Il n'en est rien mais les contradictions économiques ont repris le dessus et nos bons Etats sont en train de trouver des parades et de mettre sur pied des politiques de re-déploiement du capitalisme». (27)

Les idéaux les plus chers, les plus chaudement promus par la Révolution tranquille paraissaient subitement sur le point de vaciller, de s'enliser, de s'égarer sur la voie sans issue d'une technocratie galopante et triomphante affairée avec obstination à quadriller l'avenir et à le convertir en programmes à rentabilité planifiée pour aboutir à composer de toutes pièces un destin collectif discrètement remodelé par le règne de l'expert. Bien entendu c'est dans l'univers de l'éducation que les retombées de cette nouvelle emprise ont été le plus vivement ressenties. Dans la foulée d'un puissant génie des moyens, proliféraient des ambitions tenaces qui, de prime abord, auraient pu

figurer assez naturellement au nombre des avatars d'une réforme aussi complexe et engageante au moment où elle franchit une étape délicate de sa progression vers les objectifs du développement qu'elle s'était proposé d'atteindre. En réalité, la tournure prise par les évènements s'annonçait de moins bonne augure. La «révolution copernicienne» paraissait avoir interrompu son mouvement de bascule, s'être immobilisée en suspens dans un moment particulier de son déroulement qu'on aurait dit indéfiniment prolongé dans un parcours d'inertie, au point qu'elle s'en trouvait privée de toute forme d'appui pour les synthèses et les dépassements critiques qui scandent d'ordinaire le rythme de sa marche. Au vrai, la séduction provoquée par la perspective de captivants agencements de pouvoirs, sorte de fascination saisissante surgie sans aucun doute au détour des tentatives menées en vue de s'ajuster à la modernité, travaillait insidieusement à instaurer dans le réseau des institutions scolaires les conditions d'un nouvel enfermement collectif, d'un silence efficace aux confins de l'oubli et de la médiocrité. Un sérieux mécontentement commençait à gronder; bientôt un réquisitoire sans appel fuserait de toutes parts. (28)

Conçu avec les transparentes intentions de former le type d'homme attendu pour faire croître et fructifier les puissances et les vertus d'une société à vocation démocratique, industrielle et pluraliste en mutation, le réseau des institutions scolaires se voyait pris au piège; destiné à promouvoir l'exercice de pratiques éducatives articulées sur les milieux réels, il empruntait en réalité une direction inverse qui l'entraînait irrésistiblement vers la prolifération d'un immense système bureaucratique de contrôle centralisé. On imagine que les formes les plus spectaculaires de cette pathologie étaient devenues des cibles faciles: le gigantisme rémunérateur des établissements sans âme dissumulant, sous le masque des méthodes de gestion administratives rationnelles applicables sans distinction ni discrimination de principe le maintien des inégalités sociales et économiques fondamentales; le règne aussi d'un fonctionnalisme logique, implacable détenteur du monopole des discours légitimes et capable d'enharnacher, à défaut de les désamorcer,

les plus impérieuses contestations et revendications en provenance des groupes d'étudiants, d'enseignants et de parents; la triste réduction, enfin, des pratiques pédagogiques engageantes, formatrices, libératrices à quelque catalogue de vidéo-techniques d'apprentissage assujetties aux morcèlements de séquences par «objectifs» disséminées par tout le bazar encombré de l'éclatement des connaissances. (29) Lorsqu'une société accepte de prendre le risque de mettre en option les cours d'histoire et de géographie adressés à sa jeunesse sous prétexte de leur utilité douteuse pour la formation d'une main-d'oeuvre hautement spécialisée et qualifiée, elle se résigne pour de bon à disparaître, lors d'une prochaine vente aux enchères, entre les mains du plus offrant qui saura du même coup lui dicter le sens de son territoire et lui dessiner le profil de sa destinée. La révolution copernicienne a donc bel et bien dérapé, et, de surcroît, sur chacun des registres qui la composent, elle se voit dériver dans la même direction...:

> «On a fait de l'école le canal de promotion et de mobilité sociales, de l'enseignement une condition de succès personnel, du système scolaire une exigence d'adaptation d'une société au monde industriel et technologique. Sans nier les responsabilités économiques et sociales de l'école, qui sont évidentes, on ne peut manquer de souligner les graves ambiguïtés qui en résultent. Outil de développement, l'école peut être complice d'un développement déséquilibré, incomplet, déshumanisé... Les organismes et les mécanismes mis en place ont proliféré au delà de ce qui avait été prévu. Un système pléthorique s'est instauré dont on peut se demander aujourd'hui comment il est possible d'en arrêter l'expansion. Le Ministère de l'éducation est une énorme institution. Les commissions scolaires ont été réduites en nombre mais elles ont engendré parfois une nouvelle bureaucratie locale ou régionale. L'administration des CEGEPS et des universités est prodigieusement développée. Le syndicalisme lui-même est devenu bureaucratique, à l'image du système d'enseignement. On observe un sentiment d'impuissance chez ceux qui vivent à l'intérieur de ces administrations. Ce qui était nécessaire à l'origine risque de devenir un poids qui menace de sclérose l'ensemble du système scolaire... De la logique du système scolaire il nous faut revenir au vécu de l'éducation». (30)

Une désaffection croissante de certains étudiants (dropping out/in) peut alors commencer à se faire comprendre et reconnaître aussi comme une résistance au syndrome des «enfants des normes» (31), et témoigner d'une forme inédite de santé. Sourde contestation également alors que ce désintérêt relatif des enseignants pour leur tâche, et qui choisissent d'élucider la routine aliénante du quotidien en approfondissant la signification politique de leurs revendications syndicales. (32) Que reprocher enfin au désistement de parents découragés ou sceptiques, préférant replier leurs engagements à la limite du talon de chèque de leurs taxes scolaires. Dans ce climat de désertion par l'intérieur des institutions, sous les apparences statistiquement démocratiques d'une fréquentation qui grandit sans cesse, un cri de bon sens agacé en dit long sur l'acuité atteinte dans la perception du mal qui ronge: «substituez de toute urgence l'école de la sagesse à celle qui s'est égarée dans le dédale du planning» lance Gérard Marier, un généreux philosophe d'une ferveur communicative et régénératrice, soucieux de répercuter dans ce binôme simplifié à l'extrême, l'écho profond d'un concert d'analyses indignées et atterrées. (33) Mais où donc trouver le puits de ce ressourcement? Selon toute vraisemblance, certes guère du côté des pouvoirs officiels, où un gouvernement libéral élu de fraîche date (avril 70) confiait le poste de Ministre de l'éducation à un ingénieur et plus tard (après les élections confirmatoires d'octobre 73) à un psychiatre, peut-être, au dire d'esprits caustiques, pour attester, ce faisant, la prise en compte des exigences d'une réhabilitation des vertus de l'intériorité! (33 A)

Toutefois, même si l'apparition d'effets «pervers» dans les dispositifs et dans la marche du nouveau système d'éducation coïncide de très près avec le moment où un gouvernement libéral récemment élu entreprend de river le Québec sur les voies d'un modèle de développement néo-capitaliste inspiré par l'idéal collectif qu'Henri Lefebvre a désigné sous le nom de «Sociétés bureaucratiques de consommation dirigée», il faut prendre garde à ne pas perdre de vue pour autant les facteurs d'indétermination inscrits ab ovo dans les

subtiles hésitations de la Commission Parent à identifier et à repérer dans le mouvement même d'une société en effervescence, les composantes spécifiques sur lesquelles il s'agissait de prendre appui, moins pour esquisser le portrait d'un nouveau type d'homme que pour susciter effectivement son apparition par le jeu des ressources de la réforme scolaire:

> «L'obligation où était (la Commission Parent) d'opposer société traditionnelle et société industrielle pour convaincre les Québécois qu'il fallait passer du premier au deuxième type, non seulement au niveau des structures socio-économiques mais à celui des mentalités et de l'éducation n'a pas permis à cette commission de s'engager assez dans la reconnaissance de certains traits nouveaux de nos sociétés occidentales. Elle a surtout mis en évidence des traits qui appartiennent davantage à ses premiers stades: la rationalité, l'individualisme et la spécialisation fonctionnelle. Il est certain que ces traits que la commission reconnait restent encore largement dominants dans notre société mais il n'en est pas moins vrai que d'autres impératifs commencent à se manifester et à s'imposer. D'autre part, il nous paraît que les passages du Rapport Parent qui traitent non plus de la société mais de l'homme de demain et des méthodes d'éducation, corrigent dans une certaine mesure ce que les impératifs sociaux que le rapport reconnait dans la société contemporaine avaient de trop liés aux premiers stades de la société industrielle. Il nous semble, en effet, que l'homme idéal que les commissaires souhaitent que forme le système d'éducation, ainsi que la pédagogie qu'ils recommandent, appartiennent davantage à une démocratie de participation qu'à une démocratie libérale. En d'autres termes, le Rapport Parent qui pourtant se fait une idée assez précise de l'homme qu'il veut façonner, ne semble pas détecter dans les impératifs de la société d'aujourd'hui et de demain les traits qui justement exercent des pressions sélectives favorables à l'apparition de ce type d'homme. Comme ce sont justement ces impératifs socio-culturels qui commandent le choix des modes de connaissance et des disciplines à privilégier dans le système d'enseignement, il est évident qu'on fera des choix différents dans la structuration d'un système d'enseignement selon qu'on sera guidé par ceux de la société industrielle de type libéral ou par ceux de la société de participation». (34)

Au delà d'un nouvel épisode de la querelle des anciens et des modernes, il paraît sans doute plus aisé de s'entendre sur quelque rupture à consommer avec la mentalité traditionnelle que d'arrêter des

choix porteurs d'avenirs spécifiques dans une société travaillée par le goût des destins multiples. Au demeurant, la position d'indétermination relative dans laquelle le Rapport Parent semble avoir plongé la problématique québécoise de l'éducation débouche sur deux types d'attitudes critiques.

La première s'adresse au rapport lui-même et vise à présenter ces ambiguïtés comme des lacunes voire comme une source de naïvetés. (35) Elles risqueraient de constituer, pour le développement d'un système d'éducation déterminé à contribuer comme figure de proue plutôt que comme rouage auxiliaire à l'avènement d'une société démocratique post-industrielle, un important facteur de freinage ou au moins d'inertie. De fait, en l'absence d'une philosophie décidée à introduire dans le nouveau réseau d'institution les ferments de valeurs susceptibles de le nourrir, de le remettre en question et de le dépasser, celui-ci s'affaiblit et ne se trouve pas en mesure d'opposer une résistance spécifique efficace aux forces politico-technocratiques d'origine externe ou interne auxquelles il prête le flanc et qui sont bien tentées de voir en lui un instrument de première main pour l'adaptation massive à leurs propres fins d'une population scolaire particulièrement vulnérable. En ce sens, il arrive que la recherche prospective en éducation encadrée par un bataillon d'experts chevronnés n'exprime rien d'autre, au fond, que la légitimation savamment orchestrée des objectifs poursuivis par les pouvoirs en place.

L'autre approche consiste à considérer l'indétermination relative de la position du Rapport Parent comme une attitude de modération à l'égard d'un passé dont il importe de peser avec plus de recul le décapage délicat, et aussi comme une mesure empreinte de prudence qui cherche, au delà des conciliations indispensables avec les exigences immédiates de la croissance et du développement technologiques, à instaurer un contexte d'ouverture afin de permettre au système d'éducation de gagner en densité, en cohésion et en substance spécifique (régionale par exemple) en se rendant perméable et

disponible au nombre grandissant des influences diverses des milieux réels au sein desquels il était appelé à prendre racine. Dans cette perspective, qui du reste se rapproche davantage de celle de l'idéal de la démocratie de participation dans une société appelée à devenir pluraliste, l'absence d'une philosophie directrice unique pour assurer une cohérence d'ensemble continue au déroulement du projet éducatif préconisé par le Rapport Parent apparaît cette fois comme une invitation à s'engager, à «entrer» (G. Lapassade) dans le réseau des institutions et à y prendre place en y poursuivant sans cadre d'orthodoxie préalable et de manière plus articulée et plus fondée, la multitude des discussions et des débats, bref des discours qui traversent et animent les scènes de la quotidienneté. (35 A)

En réalité les deux versants de cette critique adressée au Rapport Parent sont étroitement complémentaires. De toute évidence, les membres de la Commission à l'oeuvre dans le contexte des années 61 à 64 se trouvaient obligatoirement limités à penser la problématique du rattrapage et de l'ajustement à l'univers de la modernité industrielle dans des conditions d'intelligibilité ne leur permettant pas encore d'inclure, au titre de nouveaux paramètres moteurs et régulateurs, les composantes (qui se laissaient alors à peine entrevoir) de la mentalité et des attitudes propres à la société québécoise post-industrielle en gestation. (36) En d'autres termes, certaines imprécisions philosophiques et sociologiques qui, du point de vue des effets à longue portée attendus de la part d'un nouveau système d'éducation, pouvaient être interprétées avec quelque recul comme une espèce de cécité porteuse d'un sérieux risque de récupération et d'asphyxie, devaient donc, dans la même foulée, être considérées du point de vue cette fois d'une société conduite à reconstituer de toute urgence ses assises fondamentales et ses perspectives de développement dans une optique mobiliste, comme une disponibilité à accueillir, à intégrer et à promouvoir dans une pratique éducative constamment renouvelée, les vecteurs d'une dynamique socio-culturelle porteuse d'avenirs encore imprévisibles. En raison de sa nature particulièrement «ouverte», ce

défi à relever devenait donc aussi un pari à gagner comme l'observait au printemps de 1968 le Ministre de l'éducation Jean-Guy Cardinal:

> «Le Rapport Parent préconise la préparation des étudiants d'aujourd'hui non pas au monde d'aujourd'hui mais au monde de demain... Le pari est le suivant: il faut former des gens qui auront une formation telle qu'ils pourront eux-mêmes changer le monde dans lequel ils seront et qu'ils pourront eux-mêmes se créer des instruments nécessaires pour que ce monde, dans l'ordre culturel, économique, social, leur permette de donner le maximum de ce qu'ils auront acquis. En d'autres mots, il ne s'agit plus de la formation humaniste dont on vantait les mérites autrefois, ni d'une formation professionnelle à valeur immédiate au sortir de l'école. Il s'agit plutôt d'une nouvelle vue d'ensemble... en vertu de laquelle on prépare des étudiants pour un monde que nous ne connaissons pas parce qu'il évolue tellement rapidement». (37)

En somme, pour réussir à rendre stimulantes et fécondes ces dimensions d'incertitude fondamentale, que la force d'une évolution propre (Révolution tranquille) contribue à accentuer et qui s'accroissent davantage par l'ouverture sur le monde, mais aussi pour obvier au risque permanent de leur mise en captivité au profit de pouvoirs issus d'anesthésiantes et vaines séductions, il importait de concevoir l'immense effort de regénérescence inauguré par la «révolution copernicienne» en éducation non seulement comme le simple renversement de perspectives produit par le passage soudain d'une situation de type traditionnelle à une autre de type moderniste, mais bien essentiellement comme un retournement continu en cours de route, au fil d'un mouvement dont on n'entrevoit pas la fin. Il s'avérait par conséquent indispensable de doter cette «révolution copernicienne» d'une puissance dialectique pour réussir à constituer en point d'appui mobile un réseau d'institutions comprises ici comme éducatives en ce qu'elles s'efforceraient, dans une seule démarche coordonnée, de satisfaire les exigences contradictoires issues d'objectifs visant d'un même élan le rattrapage, l'adaptation technologique et le développement avancé de nature post-industrielle. Dans un tel contexte global où interfèrent constamment les axes chronologiques variables des plans socio-politiques, économiques et culturels, il devient dangereusement illusoire de croire que l'essentiel

de la tâche transformatrice se trouve accompli lorsque le retournement «copernicien» est opéré.

Le défaut d'envisager cette révolution sous son angle et dans sa portée dialectiques conduit, comme on l'a vu, soit à en immobiliser le mouvement sur une voie sans issue («qui s'instruit s'enrichit»), soit à en noyer la dynamique dans la circularité indifférenciée d'innovations anecdotiques poursuivies indéfiniment pour elles-mêmes («plus ça change, plus c'est pareil»). Par contre si l'on adopte, pour interpréter et pour engager des processus de transformation, le point de vue dialectique (38), c'est-à-dire ici celui qui s'applique à provoquer l'intégration et le dépassement des mouvements contradictoires issus de la conjugaison forcée d'exigences propres à des types et des niveaux de développement spécifiquement différents, alors l'innovation pédagogique, devient susceptible d'acquérir une densité motrice et un relief exceptionnels: étroitement articulée sur la révolution socio-culturelle et politique (contribution possible à une intelligibilité pluraliste du nationalisme) elle cesse d'être livrée à l'arbitraire de la mode, au bon vouloir des initiatives individuelles, à la perspective alléchante et divertissante de gadgets rémunérateurs ou à la générosité capricieuse de fonds occasionnels de soutient qui servent le plus souvent d'alibis aux débats cruciaux. Inscrite profondément dans la légalité interne-externe à la dynamique psycho-socio-institutionnelle de développements en prise directe sur les milieux réels à fortifier, l'innovation pédagogique devient plutôt de plein droit l'exigence constitutive de la dimension éducative critique et constructive d'un système scolaire fondé sur les principes de l'éducation permanente:

> «L'innovation étant toujours un acte créateur visant un avenir amélioré par rapport à un présent insatisfaisant, elle implique de ce fait une vision du futur, la vision d'un homme nouveau dans un environnement changé, et également un projet de société (n.s.). Il s'agit donc dans chaque innovation, d'une certaine réorientation du programme éducatif, c'est-à-dire que l'innovation véritable présuppose toujours de nouveaux objectifs découlant d'une recherche prospective. Dans chaque innovation, la finalité même de l'éducation est en jeu

> (n.s.)... Une formation continue des enseignants est de ce fait une condition préalable à l'évolution et au renouvellement constant des systèmes éducatifs (n.s.) ... Un monde en changement constant demande des systèmes éducatifs souples. L'éducation doit constamment rester en mouvement et s'innover sans cesse. Ce n'est plus tellement l'acquis qui compte, c'est le processus qui devient déterminant. Ce n'est donc ni l'avoir ni l'être qui sont déterminants, mais le devenir (n.s.). Dans ce contexte il appartiendra à l'école de préparer les jeunes non pas «à la vie», prise comme un tout déterminé, mais à une éducation continue. Le rôle primordial de l'école sera... d'apprendre à devenir (n.s.)». (39)

Précisément, pour que ce devenir ait quelque signification au delà des principes formels, des voeux pieux et des motivations strictement individualistes, il lui faut s'inscrire dans un ordre de représentation qui cherche à rendre intelligible et souhaitable pour un grand nombre une vision de l'aménagement du territoire commun (problème de la production) et celle de son mode d'habitation (valeurs). Or, dans le secteur de l'éducation, comme ailleurs on le sait bien, le champ idéologique, considéré de plus en plus en lui même comme un enjeu de première importance, se voit travaillé (littéralement labouré!) par la gamme des tendances, des instances et des puissances qui s'efforcent d'y assurer chacune le règne d'une hégémonie. (40) Il est donc désormais question d'une société à «vocation pluraliste» où l'unanimité traditionnelle a disparu et où la recherche de points d'entente provisoires par voie de négociations (raccords de forces dans les rapports de forces) constitue, au noeud des tensions et des conflits, les ingrédients majeurs de changements collectifs orientés dans une direction où rien ne paraît plus jamais devoir être joué pour de bon.

C'est bien d'ici, par conséquent, que la puissance dialectique d'une révolution copernicienne centrée sur l'innovation pédagogique dans la perspective de l'éducation permanente, tire sa véritable et ultime portée. C'est dans ce contexte d'enracinement qu'elle sera susceptible d'engager effectivement un discours de son choix.

En fin de compte, au moment où s'achève la phase d'instauration dans son ensemble des principaux dispositifs liminaires du nouveau réseau scolaire, c'est-à-dire à la charnière des années 60 et 70, et aussi dans ce climat troublé où apparaissent sur la scène des enjeux éducatifs: une certaine remise en question des valeurs de prestige attribuées d'habitude à «la science» et à la technologie, les forces de la contre-culture, les contre-coups des mouvements de mai 68 en France, les remous prophétiques de la déscolarisation, les dénonciations des discriminations sexistes, les perspectives offertes par les nouveaux média électroniques, les séductions de la prospective, dans ce contexte d'ensemble traversé par de vibrants enthousiasmes et de profond désarrois (41) l'axe socio-philosophique laissé en friche par le Rapport Parent a creusé plus avant son sillon d'incertitude et d'indétermination. De fait, sous l'impact global d'autant de développements inattendus, cette béance, cette place déjà ouverte ou ménagée à la racine même de la réforme scolaire, s'est rendue progressivement plus disponible à un registre d'interrogations et de discours issus de tous les versants d'un domaine idéologique où l'on s'affaire déjà à fournir des armes en pesant soigneusement le choix des mots propices à tramer les rets puissants d'un langage d'hégémonie.

Des séductions feutrées, lénifiantes et contre-réformistes de l'Activité Educative aux provocations brûlantes et quelque peu catéchistiques des premiers manifestes de la Centrale de l'enseignement du Québec en passant par les modèles de gestion diagrammatiques d'articulation structurale des bureaucraties naissantes, chacun des protagonistes entreprend bientôt d'esquisser pour sa part et à son profit exclusif un premier tour de piste en vue de déposer sa mise sur la scène des enjeux et d'aboutir à cerner au mieux un horizon devenu si soudainement d'une déroutante complexité. Désormais, forts du soutien de «sciences humaines» sollicitées habilement sur un mode idoine à la parade de chacun, de «nouveaux» discours s'apprêteront à s'engager dans une périlleuse tentative de récupérer, de retotaliser la problématique éducative de leur point de vue respectif en adoptant, par

le recours tactique aux jeux d'antinomies irréductibles (organique/mécaniste; dominant/dominé; linéaire/systémique; etc...) le langage discrètement ou bruyamment conflictuel encodé savamment à l'appui de leurs propos, puiqu'aussi bien il s'agit de faire front et contrepoids, efficacement et sans relâche, aux retombées déjà douloureusement sensibles dans l'univers scolaire, des abmbitions démesurées d'un néo-capitalisme agressif. (42)

Au coeur de ce creuset en fusion, la formation des maîtres fait à l'université une entrée discrète et presque résignée. Car c'est dans la foulée et sous la pression de ces discours et des perspectives d'appropriation en sens divers qu'ils engendrent et s'efforcent d'aménager que de nouveaux arrangements disciplinaires et multidisciplinaires chercheront bientôt à se constituer en «sciences de l'éducation». Aussi bien, la problématique fondamentale du pluralisme (43) s'inaugure-t-elle, ici, dans un lieu où l'intelligibilité du statut de ces «sciences» ne se dissocie plus de leur fonction comme instances de légitimation des pratiques d'intervention éducatives que l'on entendra faire prévaloir. Sur le fond théâtral de la scène stratégique des enjeux, chacun de ces discours s'astreindra désormais à régler pour son propre compte l'économie de rapports mobiles et réciproques entre les registres épistémologique et idéologique de son propos, en puisant, dans le réservoir des assertions «fondamentales» de l'un, de quoi nourrir et justifier les ambitions de ses prises de positions et de ses décrets.

Au fond, si la vieille formule de Leibnitz à bien quelque valeur d'apophtegme: «celui qui est maître de l'éducation peut changer la face du monde», c'est sans doute qu'elle recèle une vérité que l'histoire illustre abondamment et qui, aujourd'hui encore, ne laisse décidément pas de nous hanter. «il nous faut nous rendre compte, rappelait Marcel Rioux, qu'être Québécois, c'est accepter de vivre dangereusement».

NOTES

(1) Jacques Grand'Maison, «Le nationalisme et la révolution culturelle» dans Relations, Juin 1969, p. 171. Poursuivant son analyse, il ajoute ce commentaire d'un point de vue plus subjectif: «Mon appartenance nationale et culturelle peut m'apparaître peut-être moins riche ou moins puissante, trop jeune ou trop ancienne mais c'est la mienne. Elle fait partie de ce qui m'identifie profondément, à tous les plans spirituel et matériel, affectif et rationnel. Je me sens particulièrement solidaire, pour le meilleur et pour le pire, des hommes de ma culture. C'est même un moyen essentiel pour apprécier celle des autres, pour leur vouloir toutes les conditions d'épanouissement. Accepter de laisser mourir ou tuer la mienne, c'est renoncer à une dimension très profonde de ma dignité, de ma personnalité, de mon identité, de ma solidarité avec les autres. Il se peut que des conjonctures historiques relativisent cette conviction, que même d'autres droits, d'autres solidarités m'obligent à mettre en veilleuse cette appartenance profonde. Mais ici, il s'agit plutôt de mon intentionnalité et de la qualité de ma conscience vis-à-vis de ce qui a marqué avec tant d'humanité mon visage, mon esprit, mon histoire, mon projet de vie, mes solidarités les plus immédiates.» (ibid.)

(2) Fernand Couturier «Réhabiliter la culture», Le Devoir, 25 octobre 1977.

(3) Fernand Dumont, Le lieu de l'homme, Montréal, HMH, 1969.

(4) «Mon pays était clubbé. Je n'avais pas le droit de chasser dans mes bois ni de pêcher dans mes lacs. Forbidden. No trespassing. Private. La truite des Laurentides aux Anglais, le saumon de Matane aux Américains... Un pays sans bon sens, le chômage, les usines américaines, l'affichage anglais, Westmount et Rosemont, les deux solitudes, les chips, le coke, l'exploitation. La «Main» de ma ville n'avait de ma race que ses putains. Mes voisins étaient juifs ou grecs. La Place des Arts, je l'ai appelée la Place des Autres. L'ouest de Montréal, les meilleurs jobs, la belle vie, c'était pour les autres. Le Québec appartenait au autres, corps et âme, et moi aussi. Je rafistolais la maison, mais je n'en étais toujours que le locataire. Et je payais plus cher de loyer qu'avant.» André Béliveau, «Un citoyen se raconte» Cf. Une certaine révolution tranquille, Montréal, La Presse, 1975, pp. 322, 325, 332, 333.

(5) Fernand Dumont «Il faut recharger les institutions», R.N.D., 1975.

(6) Martin Heidegger «Bâtir, habiter, penser», dans Essais et conférences, Paris, Gallimard, 1958. Ce thème d'une fécondité prodigieuse suscite naturellement un regain d'intérêt à une époque préoccupée d'écologie (l'étymologie nous remémore par le grec que

le mot désigne l'étude de la demeure, de l'habitat, donc par extension: du milieu, des conditions de vie et des relations avec l'environnement). Il a appelé des analyses en sens divers qui ne sont pas dépourvues d'intérêt pour le thème que nous évoquons. Pour les illustrer, retenons d'abord, à titre d'exemple ces remarques d'Henri Lefebvre: «Pour retrouver l'habiter et son sens, pour les dire, il faut se servir des concepts et catégories qui descendent en deça du «vécu» de l'habitant, vers l'inconnu et le méconnu de la quotidienneté - et qui vont au-delà, vers la théorie générale, la philosophie et la métaphilosophie. Heidegger a jalonné le chemin de cette restitution en commentant les paroles oubliées ou incomprises de Hölderlin: «l'homme habite en poète. Cela veut dire que le rapport de «l'être humain» avec la nature, avec l'être et son propre être, se situe dans l'habiter, s'y situe et s'y lit. Même si cette critique «poétique» de «l'habitat» et de l'espace industriel peut passer pour une critique de droite, nostalgique, «passéiste», elle n'en a pas moins inauguré la problématique de l'espace. L'être humain ne peut pas ne pas bâtir et demeurer c'est-à-dire avoir une demeure où il vit, sans quelque chose de plus (ou de moins) que lui-même: sa relation avec le possible comme avec l'imaginaire. La philosophie allait chercher ce rapport au-delà ou en deça du «réel», divisible et lisible. Elle croyait le trouver dans une transcendance ou dans une immanence, l'une et l'autre cachées. Or, si ce rapport est caché, c'est par son évidence. Il suffit de regarder pour que le voile tombe. Ce rapport réside dans la demeure et l'habiter, du temple et des palais à la hutte du bûcheron, à la cabane du berger. La maison et le langage sont les deux aspects complémentaires de l'être humain». La révolution urbaine, Paris, Gallimard, 1970, pp. 111-112. Voici ensuite, sur un autre versant de l'horizon idéologique contemporain ces observations de Jean Lacroix: «Suivant Adam Schaff, penseur marxiste polonais, le problème essentiel de Marx est bien celui de la communication. Cette idée de communication lui permet de reprendre la conception fondamentale chez Marx, d'habitat humain. Buber distinguait des époques où l'homme possède sa demeure, où il habite le monde comme sa maison et d'autres où il est sans demeure, où il vit dans le monde comme en plein champ. Le problème de l'habitation, en un sens le problème total de l'homme, le problème matériel et spirituel. L'homme d'aujourd'hui, plus que tout autre est sans demeure. Le projet de Marx est de lui donner les moyens de se faire ici bas une demeure humaine. Une demeure c'est-à-dire un lieu d'échanges humains, d'intimité, de communication authentique. C'est ce qui permet de juger la société industrielle». Le personnalisme comme anti-idéologie, Paris, P.U.F., 1972. Enfin cet exemple significatif retenu par Jean-Paul Sartre au cours d'une discussion des pratiques dialectiques de totalisation: «Si quelque chose, en effet, doit exister, qui se présente comme l'unité synthétique du divers, il ne peut s'agir que d'une unification en cours, c'est-à-dire d'un acte. L'unification synthétique d'un habitat, ce n'est pas simplement le travail qui l'a produit, c'est aussi l'acte de l'habiter:

réduit à lui-même, il retourne à la multiplicité de l'inertie. Ainsi la totalisation a le même statut que la totalité: à travers les multiplicités, elle poursuit ce travail synthétique qui fait de chaque partie une manifestation de l'ensemble et qui rapporte l'ensemble à lui-même par la médiation des parties». Critique de la raison dialectique, Paris, N.R.F., 1960, p. 138. Par ailleurs, dans une autre perspective anthropologique, voir: J. Château, «La route et la maison; dyade de l'organisation représentative» dans Les études philosophiques, Janvier-Mars 1964, pp. 15 à 28. Et Julien Naud, Une philosophie de l'imagination, Paris-Tournai, Desclée, (Recherches-Philosophie, no. 23) et Montréal, Bellarmin, 1979, spécialement, pp. 72 à 81. S'apparentant à ces orientations, notre mémoire adressé à la Commission d'étude sur les Universités: L'expérience d'habiter; repère pour une philosophie de l'éducation? U.Q.T.R., Juillet, 1978.

(7) Guy Rocher, Le Québec en mutation, Montréal, H.M.H., 1973, pp. 19.

(8) Id., ibid, pp. 21, 22, 24. Sur le démembrement de l'unanimité chrétienne et catholique au Québec («The Shaking of the fondations» - Tillich) on se référera aux travaux de la Commission Dumont. Retenons aussi ce point de vue de J. Grand'Maison: «Nous avons connu jusqu'à tout récemment une idéologie unitaire largement diffusée dans le peuple. Elle unissait étroitement et même confondait les «vocations catholique, française et agricole» des Canadiens-français en Amérique du Nord. La plupart ne pouvaient dire s'ils étaient catholiques parce que Français ou vice-versa; s'ils avaient une religion de leur culture ou la culture de leur religion. Mais la place centrale qu'occupait l'Eglise dans notre société indique déjà son rôle prépondérant dans la définition de notre idéologie dominante. «L'Eglise et les idéologies au Québec», Relations, novembre 1969, p. 294.

(9) Guy Rocher, op. cit., pp. 25, 26, 27. Un peu plus loin, il ajoute: «Le Québec s'était fait connaître depuis longtemps comme une forme de théocratie («The priest-ridden Province»), aveuglément soumise à un clergé autocrate, tout-puissant et obscurantiste. De fait, depuis les premières années de la Confédération canadienne, le clergé catholique avait acquis une emprise à peu près complète sur presque tous les secteurs de la vie au Québec». ibid, p. 31. Il faut donc bien convenir que la disparition rapide de l'Eglise de la scène des enjeux éducatifs n'en est que plus remarquable» En peu d'années, (l'Eglise) s'est retirée d'à peu près partout. Et, la plupart du temps, sans combats acharnés. La réforme de l'éducation en constitue peut-être l'exemple le plus spectaculaire. Sans doute, les Evêques ont-ils été consultés sur la création d'un Ministère, mais avec discrétion. Ils ont laissé faire, prenant en cela une position bien différente de leurs devanciers; ils n'ont pas compté parmi les promoteurs de ce qui fut l'un des facteurs les plus importants des transformations sociales des dix

dernières années. Dans l'ensemble, la «révolution tranquille» s'est faite sans eux». Fernand Dumont, «Le silence de l'Eglise du Québec». Relations Décembre 1969, p. 348.

(10) Marcel Rioux, «Quelle éducation, quelle culture?» Possibles, Vol. 3, no 3 - 4, été 1979, Voir aussi: L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire, Conseil Supérieur de l'Education, Rapport 1965-66, 1966-67.

(11) Rapport («Rioux») de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, Editeur officiel du Québec, octobre 1969 (Adressé au Lieutenant-gouverneur en Conseil en août 1968). Guy Rocher pour sa part soutiendra que «l'école, de sa nature même, est une réalité sociale ambigüe par rapport à la dimension du temps. Elle se rattache au passé par la tradition et les connaissances qu'elle transmet, elle appartient au présent par les investissements collectifs qu'elle requiert, elle engage l'avenir par les espoirs et les aspirations qu'elle entretient.» op. cit. pp. 161.

(12) Cf. Léon Dion, «Le Bill 60 et la société québécoise» dans M. Lajeunesse L'éducation au Québec, XIXe et XXe siècles, Montréal, Boréal express, 1971, pp. 131 à 145.

(13) Le rappel de ces quelques faits dans leur commode brièveté s'est inspiré de Lysiane Gagnon: «Branle bas à l'Ecole» dans Une certaine Révolution tranquille, (op. cit.) pp. 217, 218.

(14) La bonne fortune de cette expression dans le domaine de l'éducation, nous en sommes redevables à une ancienne étude, particulièrement pénétrante et généreuse qu'Edouard Claparède consacra à la pédagogie de J.J. Rousseau pour un no. spécial (mai 1912) de la revue de métaphysique et de morale: «Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système (n.s.), voilà le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie» (p. 412). Depuis lors l'expression a été l'objet de fréquents emprunts, de la part, surtout, de l'ensemble des mouvements dits de l'éducation nouvelle et des méthodes actives. Elle a aussi fourni à M. A. Bloch l'occasion d'une synthèse thématique dans sa thèse désormais classique La philosophie de l'éducation nouvelle, Paris, P.U.F. 1948 et 1973 (pour la 3e édition revue et augmentée à la suite des événements de mai 68 en France); cf. particulièrement le chapitre II, «L'éducation nouvelle» pp. 31 à 70.

(15) Cf. Guy Rocher «Le Droit à l'éducation» dans Le Québec en mutation. op. cit., pp. 137 à 158. L'école s'adapte à son milieu (énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible), Gouv. du Québec, Ministère de l'éducation, 1980. Et l'analyse qu'en fait Lise Bissonnette, «De la lune aux zones grises», Le Devoir, 8 avril 1980. Mireille Levesque, L'égalité des chances en

éducation, Gouv. du Québec, C.S.E., Direction de la recherche 1979.

(16) «En 1960, au Québec, un adulte sur deux a moins de sept ans de scolarité; le secondaire, le collégial et, à plus forte raison, l'Université, sont inaccessibles à la majorité de la population; c'est une question d'argent: pour s'instruire il faut payer. En 1975: la population québécoise de moins de 16 ans est scolarisée à près de 100%. C'est à proprement parler une sorte de révolution. Et pourtant quelles déceptions, quelles frustrations allait-elle charrier cette réforme scolaire». Lysiane Gagnon, op. cit., p. 220.

(17) Guy Rocher, op. cit., p. 172. Et pour rendre raison de l'originalité de l'institution du Cegep, il précisera sa pensée sur ce point à l'occasion d'une entrevue, quelques années plus tard: «L'élève en réalité ne progresse pas de façon linéaire. L'histoire scolaire de chacun suit des chemins sinueux, on change d'idées en cours de route, et il est exceptionnel qu'un adolescent sache dès le départ où il veut aller. Il fallait des institutions qui puissent favoriser ces réorientations». Dans: Lysiane Gagnon, op. cit., p. 222.

(18) «Cela suppose que l'on aille vers une notion élargie du système d'éducation, ou peut-être plus exactement qu'on retrouve son véritable sens. A l'heure actuelle, on confond dans une même formulation système d'éducation, et système d'enseignement. On réduit la totalité du processus d'éducation au seul réseau des institutions scolaires... La conception élargie de l'éducation consiste à reconnaître que, dans la société moderne, la fonction d'éducation ne se ramène plus seulement à l'école, la famille et l'église, mais qu'elle s'est très largement étendue à une grande variété d'autres institutions, groupes, réseaux, structures, etc... C'est en ce sens qu'on peut véritablement parler maintenant d'un «système d'éducation» dans lequel s'insère le réseau des institutions scolaires auquel il appartient et dont il est dépendant dans une très large mesure. Par ailleurs, cette redéfinition de l'éducation exigera que l'on explicite et que l'on reconnaisse dans les faits, la contribution à l'enseignement qu'apportent d'autres institutions. Guy Rocher, op. cit., p. 176, 177. Le livre blanc de La politique québécoise du développement culturel aboutit à des conclusions analogues: «On affirme volontiers que le Rapport Parent a été la bible de la réforme... c'est l'implantation du système scolaire cohérent et complet qu'elle envisageait d'abord et qui a été réalisé. Doit-on en déduire que le Ministère de l'éducation n'est, en fait, qu'un ministère des écoles, des collèges et des universités?... Ce ne serait pas exact. «Editeur officiel du Québec, 1978, p. 407».

(19) Ivan Illich, Une société sans école, Paris, le Seuil, 1971. Paul Goodman. La contre éducation obligatoire, Paris, Fleurus, 1972. Bernard Vincent, «La pensée éducative de Paul Goodman», Orien-

tations, no 50, 1974, pp. 130 à 152 et no 51, pp. 275 à 303. Patrick Viveret, Attention Illich, Paris, Du Cerf, 1976.

(20) «Depuis toujours, et peut-être davantage aujourd'hui, revient à l'école une fonction spécifique, irremplaçable: faire prendre conscience à l'enfant de la logique et des fondements des apprentissages ailleurs plus dispersés et plus spontanés, dégager la cohérence du discours et des démarches de la pensée... les programmes de nos collèges, la trop grande dispersion des enseignements qu'ils dispensent, la précoce spécialisation qu'ils proposent ne permet pas aux adolescents de mettre en forme l'expérience de leur âge. La même observation s'applique aux universités». La politique québécoise du développement culturel, op. cit., pp. 443, 444.

(21) Cf. Supra note 14.

(22) Une étude de l'Office de planification et de Développement du Québec (O.P.D.Q.) rappelle que la résistance à l'Innovation pédagogique avant 1960 provenait aussi des mises en garde continues du surintendant de l'Instruction publique à l'égard de toute idée susceptible d'être incompatible avec «la mentalité de la population et avec les moeurs chrétiennes»: «Plusieurs professeurs vont tenter de mettre en application de nouvelles méthodes pédagogiques qui ont, semble-t-il, déjà fait leurs preuves au U.S.A. et au Canada anglais. Car si la réforme ne vient pas d'en haut peut-être pourrait-on la pousser par en bas? Aux quelques professeurs qui vont tenter de varier la pédagogie, les foudres du surintendant s'abattent sur eux dès 56-57. Le discours est fondamentalement le même qu'en 1950: valeurs traditionnelles, foi religieuse, morale et grande prudence. (Suit cet extrait du rapport du surintendant:) Il me semble que notre pédagogie court à l'heure actuelle un grave danger. Depuis quelques années, en effet, un grand nombre de nos éducateurs empruntent aux doctrines pédagogiques des autres provinces et des autres pays. Il n'y aurait pas lieu de s'alarmer de cette situation, d'ailleurs très normale, si tous ceux qui vont aux sources étrangères le faisaient avec discernement. La pédagogie américaine en particulier, dont l'inspirateur est John Dewey a été un innovateur, sa pédagogie ne comporte pas moins de dangeureuses faiblesses. On réalise de plus en plus, tant au Canada qu'aux Etats-Unis, que son système est loin de produire les résultats espérés. Ainsi, sa philosophie et ses méthodes d'enseignement qui, à toutes fins pratiques, excluent la formation morale et religieuse, sont-elles l'objet de violentes controverses. Dans la conduite générale de la vie, et à plus forte raison dans l'éducation, les valeurs spirituelles doivent avoir la primauté». O.P.D.Q. Prospective socio-économique du Québec, 1ère étape, sous-système des valeurs, valeurs et idéologie postindustrielles au Québec, Tome II, (1976-1978), pp. 309-310. Voir aussi: Vincent Ross, «La structure idéologique de manuels de pédagogie

québécoise, Recherches sociographiques, X, 2-3, (1969), cité, ibid., p. 304. D'un autre point de vue, par contre, interrogé sur des reproches qui lui furent faits en certains milieux d'avoir sa- crifié l'identité nationale et d'avoir importé des modèles qui ne correspondaient pas à la culture du Québec, Guy Rocher, ex-membre de la Commission Parent répondait: «Dommage que notre première recommandation ait été la création du Ministère de l'éducation car certains ont cru que la centralisation par le haut, c'était la grande solution. C'est au contraire le modèle de l'Angleterre qui nous avait séduits - un système très décentralisé. Beaucoup plus que les Etats-Unis, qui se sont inspirés du modèle anglais d'ailleurs. Les «free school» sont nées en Angleterre et ce n'est que vers 1966-68 qu'elles sont apparues aux U.S.A. C'est vraiment l'Angleterre et l'Allemagne qui nous ont inspirés. La France, la Belgique, et même la Scandinavie, avaient moins à nous apprendre con- crètement». Dans Lysiane Gagnon, op. cit., p. 230. Signe non équivoque d'ouverture, d'où également l'imposante bibliographie publiée par la C.E.Q., Ecole nouvelle, 1971. Dans la perspective d'un bilan comparatif étendu sur vingt ans on lira successivement: Charles E. Silberman, «La refonte XVIII, no 3, pp. 121 à 130 (reproduction traduite d'un article de la revue Fortune); Yves Couture, «Des Américains et des Anglais remettent l'éducation en question», Prospectives, août 1971, pp. 107 à 114; Maurice Bélanger, «L'éducation américaine et nous», Pédagogie ouverte, vol. 1, no 3, mai 76, pp. 4 à 17.

(23) La politique québécoise du développement culturel, op. cit., p. 408.

(24) Rapport Rioux, op. cit., pp. 88-89.

(24 A) Pour une vision d'ensemble de ces projets, cf. Nicole Gagnon, «L'éducation des adultes, dix ans de travaux», Recherches sociographiques, vol. 13, no 2, 1972, pp. 173 à 229. Voir aussi la Prospective socio-économique du Québec: «Depuis la réforme du système scolaire, le concept d'éducation permanente a beaucoup évolué; jusque là, la tendance était plutôt d'une part à l'éducation des adultes, c'est-à-dire à la scolarisation de ceux qui n'avaient jamais poussé très loin leurs études, et d'autre part, au recyclage, soit l'adaptation de la main-d'oeuvre aux changements technologiques. Aujourd'hui, tout en conservant ces deux objectifs, l'éducation permanente s'adresse autant aux jeunes qui désirent reprendre leurs études qu'à ceux qui veulent compléter une scolarité ou s'instruire sur un aspect particulier du monde du travail. De plus en plus, il est nécessaire d'admettre que l'on n'est jamais assez instruit et que les changements et les transformations constantes de la technologie entraînent une mise à jour perpétuelle de nos connaissances. C'est dans cette optique qu'ont été développés des nouveaux services de l'éducation permanente: la direction générale de l'éducation permanente a, en effet, mis en route, entre 1967 et 1970, une série d'opérations chargées d'expérimenter un processus de consultation, afin de

déterminer les besoins et les désirs de la population (opération DEPART), de nouvelles techniques pédagogiques adaptées à l'enseignement pour les adultes (projet SESAME), et l'utilisation de la télévision à des fins d'éducation, couplée avec une opération d'animation du milieu (expérience TEVEC)». op. cit., vol. VI, Rapport synthèse, p. 68.

(25) Pour les fondements épistémologiques de la notion d'ouverture, cf. F. Gonseth, (numéro spécial - 93, 94 - de la Revue internationale de Philosophie, Bruxelles, 1970, Fasc. 3-4. Aussi F. Gonseth, Le problème du temps et la méthodologie de la recherche, Zürich, 1964. Et «La philosophie ouverte», Dialectica, vol. 23, 1969, Fasc. 3-4, pp. 297 à 314. Aussi Edmond Bertholet, La philosophie des sciences de F. Gonseth, Lausanne, Ed. l'âge de l'homme, coll. Dialectica, 1968. Pour l'étude des rapports entre le système ouvert en pédagogie et les théories de J. Piaget, cf. David Wickens, «La théorie de Piaget: modèle de système ouvert d'enseignement» (1973) in Piaget à l'école, au Québec, cf. Claude Paquette, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, N.H.P., 1976; et André Paré, Créativité et pédagogie ouverte (3 vol.), Laval, N.H.P., 1977.

(26) Exemple type de ces propositions vagues et parfaitement bien intentionnées: «La vie sous toutes ses formes (la vie familiale, sociale, le contact avec la nature) est le lieu premier et privilégié du savoir et de l'apprentissage. C'est elle qui fournit la matière de la culture. L'école ne peut fournir que la forme (n.s.). Elle a pour fonction d'organiser et de systématiser le savoir surgi de la vie. Mais bien qu'elle soit complémentaire cette fonction est nécessaire. Par rapport à la vie, l'école joue le même rôle que le raisonnement par rapport à l'intuition». J. Dufresne, «L'école, le changement et la vie», La Presse, 04-09-1971. L'illusion consiste ici à oublier que les conditions concrètes, «matérielles» justement, propres aux différents types d'existence prédéterminent dans une mesure non négligeable les «formes» scolaires de leur intelligibilité. Peut-on réellement croire que «la vie» constitue un donné préalable évident, homogène, et, comme tel, normatif? cf. aussi la note 20. supra.

(27) Marcel Rioux, op. cit. p. 205.

(28) Voici, à titre d'illustration, quelques échantillons sur une période de cinq ans: «Le rôle du système d'éducation ne doit pas se réduire à former un individu pour un travail très spécifique (Yves Martin)» Le Soleil, 8 nov. 1971; H. Dionne et N. Wener, «Quel est ce système scolaire dont on débat au Québec?» Le Devoir, 11 octobre 1973; Lise Bissonnette, «Le meilleur au monde» avant le Rapport Parent, notre système d'éducation semble devenu le plus prophétique (J.P. Desbiens), Le Devoir, 25 septembre 1974; «On a refait le système mais on a oublié de définir l'éducation (Robert Tousignant) «Le Jour», 2 décembre 1974.

(29) L'importance de substituer à la défunte culture générale devenue parcellaire et vide de sens, «une culture fondamentale» a été clairement marquée et profondément commentée par F. Dumont et G. Rocher, «L'expérience des Cegeps: urgence d'un bilan», Maintenant, janvier 1973, pp. 17 à 23. On sait le parti qu'en tirera le Rapport Nadeau, dans le contexte limitatif d'un régime pédagogique circonscrit par les concepts de l'Activité Educative, et la critique qui s'en suivit. La réplique de Pierre Angers s'est déroulée en deux temps: d'abord, dès décembre 75, pour rétablir la conception organique dans l'exclusive de son pouvoir constitutif et présenter de l'analyse institutionnelle une vision qui lui soit isomorphe. (Revue Relations) Ensuite, dans son allocution prononcée à l'occasion de la réception de son doctorat honoris causa à l'Université Laval en juin 1980, il récupère habilement les concepts de Dumont et Rocher (1973) dans la perspective du spiritualisme intimiste que l'on sait.

(30) La politique québécoise du développement culturel, op. cit., pp. 409, 412, 413, 442.

(31) Sur le phénomène du «droup-out»: depuis 1970 au Québec se succèdent commentaires, analyses, bilans, études systématiques dont la presse fait largement état. En voici un échantillon: Etude sur la fréquentation scolaire, C.E.C.M., juin 1970 et novembre 1974. Michèle de Pasillé-Trépanier, «L'absentéisme scolaire en milieu défavorisé», Revue service social, vol. 19, no 3, juillet 1970. André V. Langevin, L'absentéisme: une plaie du système scolaire, Prospectives, juin 1971. Dossier C.E.Q. Le phénomène «Droup-out», Ligne directe vol. 1, no 4, avril 1973. Marie-France Ferland, «Les hors-la-loi du système scolaire», Education Québec vol. 5, no 10, Juillet-août 1975. M. Ouellette-Michalska, «Pourquoi disent-ils non à l'école (chaque année, dans les écoles secondaires du Québec, 60,000 élèves abandonnent leurs études)», Perspectives, 6 novembre 1976. Nicole Aubert, «L'abandon scolaire», Informeq, décembre 1977. M. Lachance, «Les manufactures de Drop-outs», L'actualité, septembre 1979. D. Gagnon, «Qui sont-ils ces absents?», Le Soleil, 26 décembre 1979. Anne Richer, «Le Drop-out», La Presse, 22 et 24 mars 1980.

Sur le film de Georges Dufaux, Les enfants des normes, O.N.F., 1978 voir les commentaires et analyses connexes suivantes: Paule des Rivières, «L'école quotidienne des adolescents», Le Devoir, 17 mars 1979. Michel Vanier, «Les enfants des normes», Ligne directe, vol. 7, no 6, mai-juin 1979. Lise Gauvin, «Les enfants des normes, un mal nécessaire», Possibles, vol. 3, no 4, 1979. Willy Demoucelle, «Qu'est-ce qui ne va pas dans les polyvalentes?» Alliance, vol. 16, no 5, février 1979. Charles Caouette, Les enfants des normes. Guide d'utilisation, O.N.F., 1980.

(32) Voir les manifestes, les analyses et les publications syndicales de la centrale de l'enseignement du Québec.

(33) G. Marier, La révolution scolaire, Montréal, Editions du Jour, 1972. Et: «Après l'école du planning, celle de la sagesse?» Le Devoir, 16-10-71, p. 5.

(33 A) Dans la même veine caustique, ces remarques de Marcel Rioux «C'est le parachèvement par en haut du grand enfermement dont le mode de production capitaliste a besoin pour se déployer... Dans une société et dans une civilisation en transformation accélérée, la sociologie critique se manifeste partout où il y a des hommes, des femmes qui se battent pour déconstruire un monde où les Nixon sont rois et les Bourassa valets». Recherches sociographiques, vol. XV, 2-3, 1974, p. 312.

(34) Rapport Rioux. op. cit., p. 24.

(35) G. Leblanc «Le sociologue Guy Rocher souligne les cinq naïvetés du Rapport Parent», Le Devoir, 13 septembre 1971. Compte rendu d'un atelier dirigé par G. Rocher (ex-membre de la Commission Parent) à la Conférence québécoise sur l'éducation (sept. 71). «M. Rocher a déclaré que la Commission Parent et le Rapport qui en est issu avaient beaucoup partagé des idéologies et des naïvetés du Québec de l'époque. Il a souligné cinq de ces excès de crédulité du Rapport Parent: 1) le changement comme remède en soi; 2) la démocratisation comme un objectif et non comme une étape; 3) la révolution pédagogique isolée de la révolution culturelle; 4) le postulat que l'école seule doit préparer l'enfant au marché du travail; 5) la tyrannie des diplômes...» Plus tard (en 1975) au cours d'une entrevue-débat, il précisera ce qui suit: ... «on a cru que les jeunes aimeraient étudier pour peu qu'on leur en donne la possibilité! On n'avait pas prévu ce grand mouvement de désaffection envers l'école formelle, non plus que tout ce qu'on appelle la contre-culture...» in Lysiane Gagnon, op. cit., p. 231.

(35 A) «Dans le même sens qu'Henri Lefebvre... nous voyons le Québec aux prises avec une double complexité: une complexité horizontale qui se saisit dans les structures de même date historique où se manifestent des différences essentielles allant jusqu'à l'antagonisme et une complexité verticale qui tient à la coexistence de formations d'âge et de date différents... Cette complexité verticale du Québec nous semble se composer de quatre formations culturelles distinctes, appartenant à des périodes et à des âges fort différents. Nous les désignons ici sous le nom de quatre univers culturels: l'univers de la modernité industrielle, l'univers de la société traditionnelle, l'univers de la révolution culturelle et l'univers de la libération nationale. Par «univers culturel» nous entendons un ensemble généralement ordonné de significations et de valeurs, présentées dans des structures sociales et dans des rapports humains concrets, qui manifestent une conception particulière de l'homme et de la société... Ces quatres univers ne coexistent pas de façon étrangère les unes aux autres. Ils

s'entremèlent et s'entrechoquent quotidiennement, engageant ainsi le Québec dans une bataille confuse et féroce contre lui-même et entre les éléments qui le composent en même temps qu'ils le divisent. Le lieu physique et culturel du Québec est la scène où les forces tantôt montantes tantôt déclinantes des quatre univers sociale qui doit animer son évolution actuelle et future. C'est à cause de l'âpreté de ces luttes et de leur influence décisive sur sa destinée la plus profonde que le Québec se trouve, à notre sens, emporté dans une tourmente vraiment révolutionnaire». Jacques Lazure, La société des jeunes québécois, Montréal, P.U.Q., 1972, pp. 11, 12.

(36) L'étude de l'O.P.D.Q. déjà citée (cf. note 22 supra) a identifié, à l'aide de trois groupes de variables (démographique, économique, culturelle), les points de similitude suivants entre le Québec et d'autres sociétés en voie de post-industrialisation: «une croissance lente de la population, la montée de la population urbaine, l'augmentation significative du nombre des femmes dans la partie de la population dite active, une sorte d'abondance économique, une polarisation urbaine très forte (accroissement de la part relative, dans le P.N.B. québécois, de la région administrative de Montréal), une forte poussée du tertiaire, une présence multiforme de l'Etat, la progression de professions typiques (dessinateurs et traceurs, professionnels de l'enseignement, artistes, écrivains et musiciens, programmeurs, professionnels des sciences de la vie, économistes), l'industrialisation de la culture (métiers d'arts, tourisme intérieur)». op. cit., Sous-système des valeurs (6), Rapport de synthèse, pp. 21 à 27.

(37) «Le pari de l'éducation», Maintenant, avril-mai 1968.

(38) Nous l'entendons particulièrement au sens présenté par G. Gurvitch dans ses études sur «l'hyper-empirisme dialectique» (cahiers internationaux de sociologie, vol. XV, 1953). Voir aussi à ce propos les commentaires de J.P. Sartre dans la Critique de la raison dialectique, pp. 117 à 130.

(39) Charles Hummel, L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain, Paris, Unesco-P.U.F., 1977, pp. 24, 28, 36. Voir aussi: L'éducation de demain, Gouvernement du Québec, M.E.Q., DIGEP, 1975: «Innovation, prospective et planification en éducation», pp. 101 à 107.

(40) Cet aspect particulier de notre démarche se situe donc dans la ligne des hypothèses de la Prospective socio-économique du Québec à laquelle nous devons ce volet de notre inspiration. Renvoyant dos à dos d'une part le marxisme dogmatique et d'autre part le fonctionnalisme politique (D. Easton) et axiologique (T. Parsons), cette recherche fonde son argumentation sur un cadre théorique qui vise à développer une conception interstitielle de la motricité des valeurs; l'intérêt de cette approche pour l'intelligibilité de la

problématique québécoise des valeurs vaut que nous rappelions ici quelques extraits saillants: «Le terrain idéologique, s'il est un lieu intense de luttes de classe et de groupes dans la société post-industrielle, ne permet pas une guerre frontale, ouverte, «rangée», mais des escarmouches, des guerres d'usure, de formes de guérilla, remplies de confusions et d'ambiguïtés - d'ailleurs savamment entretenues par la classe dominante de ce type de société - et où il est difficile de remporter à court ou à moyen terme, autre chose que des demi-victoires et où, la plupart du temps, on doit se contenter d'assurer de bonnes positions... Considérant les valeurs comme une composante des idéologies, et celles-ci comme un élément majeur de la superstructure d'une société, nous avons longuement examiné la question de la motricité sociétale... Nous avons tenté de dégager une «troisième voie» entre les marxistes orthodoxes et les fonctionnalistes, en nous inspirant des travaux de Gramsci et d'Althusser mais en donnant une acception plus large à leur notion d'appareils idéologiques. Ce cadre est fondamental si nous voulons comprendre ce qui s'est passé au Québec depuis 15 ans... Nous posons l'hypothèse du pouvoir déterminant des valeurs dans une société en voie de se post-industrialiser; sans reprendre en détail l'argumentation, résumons en les grandes lignes: 1) dans une telle société le moteur est avant tout fourni par le progrès scientifique et par l'expansion de la culture; 2) l'Etat y devient de plus en plus autonome et il se renforce moins par ses appareils répressifs que par son contrôle idéologique, polyvalent et omniprésent (Références à Meister, Guillaume et Lefebvre, en note); 3) le capitalisme post-industriel tire sa force, sa capacité exceptionnelle d'autoreproduction de deux facteurs: d'abord par sa maîtrise des consommateurs, pour lesquels il définit les besoins et auxquels il offre la possibilité de les satisfaire tout en leur fournissant quelque chose de plus qu'un produit ou un service: un statut, une reconnaissance sociale; et qu'est-ce que ce «quelque chose de plus» sinon un système de valeurs subtilement proposé? Ensuite, par sa manipulation extraordinairement puissante et habile des appareil idéologiques, le capitalisme postindustriel parvient souvent à intégrer, récupérer et à rendre inoffensifs ses adversaires qu'il accule à jouer sur son propre terrain: celui des valeurs dominantes. Toutes ces caractéristiques d'une société post-industrielle font, selon notre hypothèse, que les valeurs, et les idéologies qui les encadrent et leur donnent un contexte actif, y possèdent une motricité significative. Mais non pas exclusive: en d'autres mots, cette motricité n'implique pas la fin du pouvoir déterminant de l'économie, qui ne fait que perdre le monopole qu'elle exerçait, plus vraisemblablement, à l'ère du capitalisme industriel. D'autre part, et par opposition à l'école libérale de type Parsons, la motricité des valeurs, selon notre conception, ne se produit pas d'après un modèle cybernétique, a-conflictuel: en accord avec des auteurs comme Gramsci, Althusser, Guillaume et Lefebvre, pour n'en nommer que quelque-uns, nous posons l'hypothèse que les valeurs, les idées, et, d'une façon plus large

et plus dynamique, les idéologies sont l'objet d'une lutte intense et incessante de la part des groupes et des classes qui aspirent à l'hégémonie. Selon nous, c'est par l'étude des appareils idéologiques qu'on peut observer avec le plus d'acuité ces conflits sociaux». op. cit., pp. 44, 46, 53, 54, 55. La comparaison de ces analyses avec le «volontarisme» de J. Grand'Maison (cf. La nouvelle classe et l'avenir du Québec, Stanké, 1979) ne manque pas de piquant!

(41) A titre d'illustration:
Témoins de l'enthousiasme, le trimphalisme illuministe de L. Geslin, La classe active, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1967. Sur une voie bien plus modérée, et très éclectique, les travaux du Centre de recherche prospective en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et particulièrement les actes du Carrefour des étudiants du Québec, Tome I: L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, U.Q.T.R., 1970; Tome II: D'où vient l'étudiant de demain?, U.Q.T.R., 1971; et: Présents et Futurs au choix, Tome I et II, U.Q.T.R., 1971. (Reproduits dans la série «Education et Affaires étudiantes» du Ministère de l'éducation.)

Témoins d'un certain désarroi critique: L'étudiant québécois, défi et dilemmes, (Gouv. du Québec), Montréal, 1968. Et: Lucien Morin, Les charlatans de la nouvelle pédagogie, Paris, PUF., 1973. Ici, cette réflexion est probablement la première de cette envergure à présenter comme scandaleuse (au nom d'un certain idéal de la connaissance et de la vérité) la pluralité cancéreuse des «opinions» qui se répandent dans le domaine de l'éducation pour y combler jusqu'à saturation le vide laissé par la disparition d'un réseau de savoirs et de valeurs coordonnées encore récemment dans l'articulation des traditionnelles unanimités. Ces propos retiendront notre attention à un titre tout particulier puisqu'il s'agira, dans la perspective de notre analyse, d'y ressaisir le projet d'un discours sur l'absence effective de discours cohérent en éducation au Québec, ou mieux d'un discours qui présente sur le mode exclusif de l'absence (manque, vide) et de l'aberration sophistique, le foisonnement des «opinions» en sens divers éparpillées sur la place laissée vacante par le retrait massif de l'ancien occupant (cf. aussi: «Opinionite pédagogique et revalorisation intellectuelle de l'éducation», Perspectives (Unesco), Vol. 4, 1974, pp. 37 à 45). Plus avant, «l'opinionite» est à la recherche de la droite vérité ce que «l'esquive» sera à la poursuite des valeurs cardinales (cf. A. Naud et L. Morin, L'esquive; l'école et les valeurs, Gouv. du Québec, C.S.E., 1978). A l'égard de l'univers des connaissances comme à celui des valeurs c'est, du point de vue d'un discours très spécifique, le même diagnostic de cécité porté sur une société qui aurait «perdu le sens». (cf. notre compte rendu préliminaire de L'esquive dans Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation - Unesco, vol. X, no 2, 1980, pp. 264 à 266). Mais ce discours moteur et régulateur du propos de Naud-Morin demeure à l'état virtuel et se trouve donc susceptible à

première vue de passer lui aussi pour absent aux yeux de tous ceux qui, comme Grégoire Mathieu, par exemple, cherchent à en rendre raison: «La nomenclature des valeurs ne mène nulle part, c'est l'impasse. Elle est une pure juxtaposition sans lien organique valable. L'extension des termes proposés est elle qu'elle nuit à leur compréhension ou plus exactement elle donne l'illusion de la compréhension. Devant toutes les pièces du casse-tête, il faut se demander quelle sera l'image qui apparaîtra; et s'il n'y avait pas d'image...? Ce qui manque à la nomenclature, c'est le lien conducteur, un fil d'Ariane apte à unifier l'ensemble, à l'ordonner pour laisser apparaître le prototype que l'on veut pour l'homme québécois car de la nomenclature aucune image du résultat ne se laisse entrevoir». («L'éducation et les valeurs», Revue de l'Association canadienne de l'éducation de langue française, vol. 8, no 2, sept. 79, p. 5). En réalité ce fil d'Ariane, cette image, ce prototype qui demeurent inaperçus aux yeux du critique existent bel et bien; il s'agit rien moins que de la nouvelle théologie québécoise du projet dont A. Naud disait: «Une théologie pour le Québec sera soucieuse de se tenir au coeur de nos enjeux collectifs, qu'ils concernent les problèmes socio-politiques que nous affrontons ou le régime que nous faisons ici aux valeurs». Il lui faudra s'intéresser «à notre destin collectif même quand il faut toucher des questions brûlantes, controversées et où les avis peuvent différer». (Jean-Pierre Proulx, «André Naud à l'Université de Montréal; Plaidoyer pour une théologie québécoise», Le Devoir, 7 sept. 1972, p. 15). De fait, après avoir rappelé qu'il lui convient d'inscrire son propos dans la perspective de Vatican II («La théologie s'appuie sur la Parole de Dieu écrite en même temps que sur la tradition comme sur un fondement permanent; elle y trouve la garantie la plus solide de sa force et le principe d'une jeunesse toujours renouvelées, tandis qu'elle scrute sous la lumière de la foi toute la vérité enveloppée dans le mystère du Christ». Ré: Vatican II, Dei verbum, no 24), et après avoir précisé que «le théologien est un critique ou il n'est pas mais sa critique reste celle d'un croyant... Il fait indiscutablement oeuvre d'intelligence, mais il le fait dans le contexte d'une foi qui lui impose sa règle», André Naud concluait récemment comme suit son «éloge de la théologie universitaire»: «Le désir de servir la (...) vérité doit pousser la théologie à trouver place «là où tout ce qui s'offre à la recherche scientifique devient objet d'étude», pourvu qu'elle puisse y être elle-même, sans masque et sans perte». (A. Naud, «L'université, lieu normal de la théologie», Le Devoir, 30 nov. 1978, p. 5)

Enfin, pour conclure cette longue parenthèse, à mi-chemin de l'enthousiasme et du désarroi, le psychologisme humaniste spiritualiste de R. Duval et J.M. Hamelin: L'école sans murs, l'éducateur sans frontières, Montréal. Beauchemin, 1969; Et J. M. Hamelin, R. Duval, P. L'Archevêque: Plaidoyer pour une école humaine, Ottawa, Editions St-Yves, 1972.

(42) «On voit jusqu'où mène une authentique réforme pédagogique: à la remise en question des valeurs les mieux établies de notre civilisation industrielle et capitaliste. C'est que tout se tient dans la vie sociale, et l'éducation en particulier ne peut être repensée sans qu'on mette en cause les structures sociales et la mentalité de la société globale. C'est jusque là qu'il faut aller, avec courage et audace, si on veut opérer des changements qui soient autre chose qu'une mini-réforme. Aurons-nous cette clairvoyance et cette audace? C'est à nous qu'il appartient de répondre, à chacun de nous individuellement et à nous tous collectivement. Guy Rocher, Le Québec en mutation, op. cit., p. 158.

(43) Au Québec, la mise en chantiers d'une problématique légitime du pluralisme des valeurs paraît bien avoir été inaugurée lors des «journées universitaires de la pensée chrétienne» (Université de Montréal, 21 au 23 mars 1968): «Le défi le plus difficile que le monde moderne propose à tout homme, et plus encore au chrétien, c'est celui de reconnaître que la contradiction, le paradoxe, la dialectique sont des modes normaux d'être et de vivre. Depuis longtemps les chrétiens sont du côté de l'ordre; ils portent une vision harmonieuse, ordonnée, équilibrée des choses, des hommes et du monde. Ils devront maintenant apprendre à reconnaître que dans le monde d'aujourd'hui et de demain l'ordre dont ils rêvent ne peut plus signifier que dictature et totalitarisme. Avec l'instruction généralisée et les moyens de communication de masse, un ordre du type médiéval doit nécessairement reposer sur la force et la censure. Il est probable que le chrétien n'acceptera pleinement le principe du pluralisme social que lorsqu'il aura admis l'existence de la contradiction permanente dans sa propre vie et dans sa pensée... Apprendre à vivre dans la tension des valeurs... Tel est peut-être le plus grand défi, d'un genre nouveau, que le chrétien doit maintenant affronter dans sa vie personnelle, dans celle de l'Eglise et de la société contemporaine. Dans un Québec encore assoiffé d'orthodoxie et d'unité, voilà une attitude qu'il sera difficile de maintenir tant de la part des chrétiens que de ceux qui ne le sont plus. Car cette attitude suppose en particulier qu'on accepte de chercher la vérité sans espoir d'y trouver le repos». Guy Rocher, «La crise des valeurs au Québec», Le nouveau défi des valeurs, Montréal, H.M.H., 1969 pp. 22, 23, 24. Signalons en passant qu'il est particulièrement significatif d'y voir associés, dès le départ, pluralisme et pratique dialectique même si cette dernière se restreint encore ici au procédé limitatif (dénoncé par G. Gurvitch, cf. Supra) de «l'antinomie ou de la polarisation entre les contradictoires»: (Dans le texte de Rocher: «apprendre à pratiquer ensemble sans les réconcilier, la paix et la lutte, la justice et la charité, l'inquiétude et la sérénité, la pauvreté et la guerre à la pauvreté, le détachement et l'amour de la vie, la tristesse et la joie, la colère et l'amour» cf. p. 23). Voir, ensuite, les rencontres interdisciplinaires sur le pluralisme à Montréal (1972). Actes publiés: Le pluralisme; Pluralism, its meaning today, Fides, 1974; et l'analyse de trois de leurs communications (A. Vachet, C.

Moreux, P. Rul-Angenot) par L. Marcil Lacoste: «L'échec de l'affirmation pluraliste», Critère, 1978, no 22, pp. 107 à 131. Aussi: Philosophie et pluralisme, Montréal, Bellarmin, 1977. Clément Trudel, «Le défi présent du Québec: l'apprentissage du pluralisme», Le Devoir, 11 décembre 1978, p. 2. En outre: le chapitre I «L'orientation philosophique de la formation et du perfectionnement des enseignants» du comité «ad hoc» de la Commission d'étude sur les universités, Gouv. du Québec, mai 1979; ainsi que les analyses et commentaires auxquels cette étude a donné lieu dans Prospectives, Vol. 16, no 1-2, février-avril 1980. Enfin, d'une façon plus générale, Ch. Perelman «La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique», Revue internationale de philosophie, Bruxelles, 1979, pp. 5 à 17. L'ensemble de ces discussions projette une lumière très éclairante sur les enjeux de la déconfessionnalisation: cf. J. et G. Durand, L. et J.P. Proulx, La déconfessionnalisation de l'école (ou le cas Notre-Dame-des-Neiges, Montréal, Éd. Libre expression, 1980.

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Objectifs

Les "Monographies des sciences de l'éducation" ont pour objectif de promouvoir et de diffuser, à une échelle réduite, les résultats de la recherche et de la réflexion actuelle en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elles portent sur des sujets variés d'intérêt théorique ou pratique et se présentent sous couverture carton souple avec reliure en boudin plastique.

Financement

La publication des Monographies est possible grâce à une subvention FCAC allouée par le Décanat des études avancées et de la recherche au Département des sciences de l'éducation.

Éditeur

Dany Laveault, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Comité de lecture

Chaque monographie est révisée par au moins un, parfois deux lecteurs externes au Département des sciences de l'éducation. Pour l'année 1983, les Monographies sont fières d'avoir pu compter sur la collaboration des expert(e)s suivant(e)s:

Professeur Dewey A. Adams, College of Education, Ohio State University.

Professeur Yves Bégin, INRS-éducation, Université du Québec.

Professeur Andrée Boisclairs, Département de psychopédagogie, Université Laval.

Professeur James J. Buffer Jr., College of Education, Ohio State University.

Professeur Christiane Piché-Gilbert, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Professeur Stanislas Van-Tham, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

Renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant les Monographies ou encore pour obtenir un abonnement annuel (12$ pour chaque volume de six numéros par année), veuillez adresser toute correspondance à:

Dany Laveault
Les Monographies
Sciences de l'éducation
U.Q.T.R.
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7

Le premier volume des Monographies, paru en 1982, comprend les 6 numéros suivants:

DÉJÀ PARU

LAVEAULT, Dany.	L'analyse séquentielle: une approche multidimensionnelle des séquences de développement cognitif. Vol. 1, no 1, 1982. Prix: 3,00$ (50 pages).
GINGRAS, Jacques.	Projet éducatif, recherche-action et approche systémique. Vol. 1, no 2, 1982. Prix: 1,50$ (25 pages).
ROY, Madeleine.	Élaboration d'un code dans un groupe. Vol. 1, no 3, 1982. Prix: 1,75$ (30 pages).
ANGENOT, Pierre	L'expérience d'habiter: repère pour une philosophie de l'éducation? Vol. 1, no 4, 1982. (115 pages).
ET	
TREMPE, Pierre-Léon.	Sur les caractéristiques d'une bonne activité pédagogique. Vol. 1, no 5 (11 pages), 1982. Prix pour les deux (2) numéros: 5,00$ (ne peuvent être vendus séparément).
ROUSSE, Bernard F.	Développement d'un modèle anthropo-technologique d'utilisation et d'intégration du micro-ordinateur dans le contexte d'une approche néo-humaniste de l'apprentissage. Vol. 1, no 6, 1982. Prix: 3,00$ (75 pages).

Le second volume des Monographies disponible dès maintenant comprend les nouveaux titres suivants:

NOUVEAU

DESAULNIERS, Marie-Paule.	L'éducation sexuelle et les valeurs. Vol. II, no 1, 1982. Prix: 2,50$ (25 pages.)
ANGENOT, Pierre	Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation. Positions préliminaires pour une analyse discursive. Vol. II, no 2, 1983. Prix: 3,50$ (42 pages).
HÉROUX, Louise	Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Vol. II, no 3, 1983. Prix: 2,50$ (27 pages).
LAVEAULT, Dany **CORBEIL, Pierre**	Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire. Vol. II, no 4, 1983. Prix: 2,00$ (20 pages).
MILETTE, Claude	Individual Group Project Approach. (10 pages) et Learning Process (8 pages). Vol. II, no 5, 1983. Prix: 2,00$
ROY, Madeleine	Créativité et antagonisme des hémisphères cérébraux. Vol. II, no 6, 1983. Prix: 2,00$ (18 pages).

ET BIENTÔT DISPONIBLE

GINGRAS, Jacques	Micro-ordinateurs et troubles d'apprentissage en lecture. Vol. III, no 1, 1983. Prix: 3,50$ (37 pages).

Pour vous procurer une ou plusieurs Monographies précédentes, faites parvenir votre chèque ou bon de commande à l'adresse indiquée au bas de cette page en prenant bien soin de spécifier les numéros et les volumes que vous désirez. Faites vos chèques au nom de **l'Université du Québec à Trois-Rivières** ou **U.Q.T.R.**

Faites parvenir à:

Les Monographies
a/s Dany Laveault
C.P. 500 Sciences de l'éducation
U.Q.T.R., Trois-Rivières
G9A 5H7